

MARIULCE DA SILVA LIMA LEINEKER

ESCOLAS DO CAMPO NO PARANÁ: entre a conquista e a imposição

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu.

CURITIBA

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Luiz Fernando e meu filho Luiz Fernando que me apoiaram e souberam compreender minha ausência.

A minha família porto seguro onde sempre busco refúgio

Meus amigos, irmãos que posso escolher.

A minha amiga Marlene Sapelli exemplo de determinação e força.

A minha orientadora Claudia Barcelos que com dedicação me auxilio a trilhar o caminho das pedras.

Aos trabalhadores que resistem a lógica destrutiva do capital e que lutam diariamente na direção da emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Como o não sabes ainda

“Agradecer é mistério”

Fernando Pessoa,
Quadras ao Gosto Popular

Nessa caminhada ao longo de todo o processo desenvolvido, desde o início dos créditos do mestrado até o encerramento da redação da dissertação várias pessoas compartilharam comigo esse caminho em busca do conhecimento, por vezes tão árduo, mas, ao mesmo tempo prazeroso e hoje ao término do trabalho concluo que essa conquista não é individual e sim coletiva por isso quero agradecer de coração a essas pessoas tão especiais que dividirão comigo o título de “mestre”.

Primeiramente gostaria de agradecer a DEUS, meu criador. Seu fôlego de vida em mim foi meu sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

Ao amor da minha vida Luiz Fernando meu esposo que não mediu esforços para me auxiliar em todos os momentos fáceis e difíceis no decorrer do curso, foi meu companheiro, amigo e grande incentivador.

Ao meu filho Luiz Fernando Filho que soube compreender a minha ausência em uma fase tão difícil, e com um jeito especial demonstrou amor, carinho e admiração.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir a minha Mãe, Zuleika seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, Francisco sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada Obrigada pelo exemplo de vida, luta, persistência, dedicação e amor com que sempre trataram a educação e a profissão de professor a qual herdei com muito amor.

As minhas irmãs Dulce, Ana Paula e Jussara, meus cunhados Lucio, Edilson, Anderson e Cristiano, aos meus sobrinhos Sara, Jessé, Israel, Diego e Gabriele que são companheiros, minha família merece poucas palavras, mas aquelas que me são mais caras. Obrigado por vocês existirem. Obrigado por depositarem em mim a confiança para todas as horas.

Aos meu sogro Antonio e minha sogra Lucia pelo incentivo, apoio e torcida sempre presente em todos os momentos da minha caminhada, obrigada por proporcionaram para mim carinho e amor de pais.

A minha cunhada e grande amiga Luciene por todos os momentos que compartilhamos juntas no decorrer desses anos, valeu pela torcida cunhadinha do coração.

A minha grande amiga Marlene Sapeli que não poupou esforços em me ajudar, que com dedicação acreditou em mim e naquilo que eu poderia fazer. Obrigada pelo exemplo que você tem sido, eu te admiro com todas as minhas forças e você sabe que quando eu crescer quero ser igual a você, se isso for possível.

Aos meus irmãos em Cristo João Carlos, Paraaí, Arthur, Cintia, Mariana, Neide, Sirlei, Zinaldo, Salete e aos membros da igreja Presbiteriana Moriá que oraram e dedicaram tempo, que compartilharam comigo desde a angústia da seleção, as dificuldades enfrentadas no decorrer da caminhada até o dia da vitória, obrigada porque amigos são irmãos que Deus nos permite escolher..... Valeu.....

Aos meus primos Rodrigo, Denise e Luiza que durante um ano mudaram a rotina de suas vidas nas terças e quartas feiras me tratando com amor e muito carinho, em meio a todas as piadinhas viveram comigo todos os momentos durante a realização dos créditos, dedicando tempo e cuidado. Obrigada pela acolhida.

A minha família, tios, primos que sempre torceram pela minha vitória e sei que hoje podemos comemorar juntos essa conquista.

Aos diretores Emerson e Ana Cristina, Viviane e Camargo professores e funcionários dos Colégios Estaduais Iracy Salete Strozak e D.Pedro I, por me aceitarem com tanto carinho, pela recepção sempre calorosa, pelos sorrisos, mas, fundamentalmente, pelas trocas que nos mostraram como construir uma escola voltada para os sujeitos do campo sendo no campo. A cada um, o meu mais sincero agradecimento. Sem vocês este trabalho nunca teria se tornado realidade. Obrigada a minha grande amiga Tati que me socorreu todas as vezes que solicitada.

Aos meus amigos do departamento de Pedagogia da Unicentro, Adair Dala Rosa, Adnilson José da Silva, Alessandro de Melo, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby, Ana Claudia de Oliveira, Angela Maria Hidalgo, Antonio Alexandre Pereira Junior, Bernadete de Fátima Bastos Valentim, Carla Luciane Blum Vestena, Carlos Herold Junior, Christine Vargas de Lima, Clarice Schneider Linhares, Cláudia Cabral Rezende, Ernando Brito Gonçalves Jr., Giselli Cristiane da Silva, Isabel Cristina Neves, Jamile Santinello, Jane Maria de Abreu Drewinski, Jefferson Olivatto da Silva, Klevi Mary Reali, Laurete Maria Ruaro, Liliani Hermes Cordeiro Schvarz, Luciane Neuvald, Luciani Wolf, Manuela Pires Weisböck Ecktein, Margareth de Fátima Maciel, Maria da Glória Martins Messias, Maria Regina da Silva Vargas, Maria Terezinha Pacco Valentine, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Marta Clediane Rodrigues, Melissa Rodrigues da Silva, Michele Hirsh de Medeiros Silvestri, Nilsa de Oliveira Pawlas, Ninon Rose Stremel, Paulo de Nobrega, Paulo Guilhermeti, Regina Célia Habib Wipieski Padilha, Rosane Capelario, Rosângela Abreu do Prado Wolf, Rosângela Cecília Boaventura Pereira, Roseli Capelario, Roseli Viola Rodrigues, Sandra Letícia Schroeder Iglesias, Sandra Nara Neves de Oliveira, Sérgio Henrique Gerelus, Simone Maria Bastos Nascimento, Solange Aparecida de Oliveira Collares, Suzete Terezinha Orzechowski e Valdirene Manduca de Moraes por serem grandes incentivadores da minha conquista e pelo auxílio prestado sempre que solicitado.

A minha chefe Jane Drewinski por acreditar em mim e me fazer ir além das minhas limitações, valeu a torcida, o apoio, o estímulo, e o carinho com que

sempre me tratou, te admiro pela garra e luta que desempenha pela educação especialmente com os pequenos.

As companheiras de viagem Ana barby e Sandra pelas longas e intermináveis viagens. Faltam muito.....Tudo começa na Serra da Esperança..... Acampamento Jair, Polícia Rodoviária, Cisne Branco, e enfim o Pinheiro.... toda semana o mesmo percurso, valeu pelas risadas, os conselhos, a troca de experiência, foi um tempo muito precioso, valeu pela companhia e obrigada por tornarem nosso percurso mais divertido.

Aos colegas da Confraria Aldo, Silvio, Isabele, Luciane, Marcio, Kety, Patricia Bonato, Raquel, Val Ribas, Ana Carolina Ianesco, Luciene, Diego, Gabriele, Renato, Suzete, Maria, Marcia e o inesquecível Ianesco (in memória) pela torcida, pelos momentos difíceis e divertido que compartilhamos esses anos. Valeu meus amigos do coração.

Aos meus alunos fonte de inspiração para continuar estudar e acreditar que apesar de tudo sempre vale a pena.

Aos professores e professoras do PPGE Astrid, Sonia, Monica, Noela, Faria, Thais e Claudia, pelo acolhimento, pelos valiosos ensinamentos e imensa disponibilidade, pelas conversas, broncas e conselhos, mas, essencialmente, pelo carinho e amizade - mútuos - que tão profundamente contribuíram para minha formação, como pesquisadora e como pessoa.

A grande educadora Claudia minha orientadora nesta pesquisa, por sua presença, por me acalmar em minhas angústias, por sua força nos momentos em que acreditei que não conseguiria, pela confiança depositada em mim e, principalmente, por seus questionamentos, que me levaram às reflexões que conduziram esta pesquisa. Com você entendi o real papel de uma educadora. Serei eternamente grata.

“Amigos fazem parte de meus alicerces emocionais: são os ganhos que a passagem do tempo me concedeu”. (Lya Luft) Aos meus colegas de turma que

fizeram parte da minha caminhada, Thais, Leticia, Ubiratam, Amailson, Alan, Lucas, Emyly, Eduardo, Neuzita e Marcio colega do doutorado. Pelo apoio e pelas longas conversas e risadas. Especialmente pelas ricas discussões teóricas que tivemos ao longo do curso.

**"Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha
é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra.
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha
e não nos deixa só,
porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova
de que as pessoas não se encontram por acaso."**

CHARLIE CHAPLIN



As professoras da banca de qualificação Lilian Borges e Maria Antonia Souza que muito gentilmente aceitaram participar da banca examinadora dando contribuições fundamentais para o aprimoramento do trabalho até sua conclusão.

A minha amiga Dra Raquel Terezinha que gentilmente com seu olhar atento fez todas as correções necessárias para o aprimoramento do mesmo.

Aos educadores e educadoras do campo, por suas lutas e ousadia em criar e arriscar-se nos novos processos, sem vocês nem as fontes existiriam, Obrigada pelo exemplo de ousadia e determinação.

A TODOS MUITO OBRIGADA !

EPÍGRAFE

“ Cada geração desenha seu perfil e seu entorno.

Cada geração inventa sua identidade e circunstâncias.

Cada geração escava seu rosto e sua paisagem.

Somos tão responsáveis pelo olhar que contempla como pelo panorama contemplado”.

(Luiz Fernandes Galino)

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.

O povo camponês o homem e a mulher. O negro o quilombola com seu canto de afoxé. Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros, pescadores e posseiros. Com certeza estão de pé.

Cultura e produção sujeitos da cultura. A nossa agricultura pro bem da população. Construir uma nação, construir soberania. Pra viver um novo dia com mais humanização.

Quem vive da floresta dos rios e dos mares. De todos os lugares onde o sol abre uma fresta. Quem sua força empresta os quilombos, e aldeias. Quem na terra semeia venha aqui fazer a festa.

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.

(Gilvan dos Santos)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAR- Associação de Créditos e Assistência Rural
APMF- Associação de Pais Mestres e Funcionários
ARCAFAR - Associação Nacional das Casas Familiares Rurais
ASSESOAR- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BIRD - Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CBAR - Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CELEM- O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG -Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CONTAP- Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
COTRARA - Cooperativa de Trabalhadores em Reforma Agrária
CPC - Centros Populares de Cultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EFA's – Escolas - Família Agrícolas
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FICA - Ficha de Comunicação do Aluno Ausente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB- Movimento dos Atingidos por Barragem
MEB- Movimento Educacional de Base
MEC- Ministério de Educação e Cultura
MMC- Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR- Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores
MPC- Movimento Popular de Cultura
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra

NRE - Núcleo Regional de Educação

ONG's- Organização Não Governamental

P.E.T.I - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDA - Projeto de Desenvolvimento do Assentamento

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSECD- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos

PSS - Processo Seletivo Simplificado

QPM- Quadro Próprio do Magistério

RESAB - Rede de Educação do Semi - Árido Brasileiro

SEED- Secretaria do Estado do Paraná

SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

SSR- Serviço Social Rural

SUDE- Superintendência de Desenvolvimento Educacional

UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul

UnB- Universidade de Brasília

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

UNESCO- Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

UNICEF- United NationsChildren'sFund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO	14
ABSTRACT	16
1. INTRODUÇÃO	17
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	24
2.1. ENTRE O RURAL E O CAMPO: A TERMINOLOGIA QUE FAZ A DIFERENÇA.....	41
2.2. DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO.....	43
3. COLÉGIO IRACY SALETE STROZAK: DETERMINAÇÃO E LUTA.....	73
3.1. DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO.....	74
3.2. IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	81
3.2.1. COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	82
3.3. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	86
3.3.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	86
3.3.2. PROPOSTA POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	88
3.3.4. AVALIAÇÃO	92
3.3.5. CONSELHO DE CLASSE.....	98
3.2.6. CURRÍCULO ESCOLAR.....	101
3.2.7. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	103
3.2.8. PROPOSTA DE TRABALHO.....	105
3.2.9. ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE NAS QUESTÕES ESCOLARES	107
3.2.10. DINÂMICA DO COTIDIANO ESCOLAR	108
3.2.11. PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS SUJEITOS DO PROCESSO.....	112
3.2.12. ALUNOS	119
3.2.13. PROFESSORES	127
4. O COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO I, EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE.....	136
4.1. DESCRIÇÕES DO MUNICÍPIO	136
4.2. IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	144
4.2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO COLÉGIO	145
4.2.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	150
4.2.3. AVALIAÇÃO	154
4.2.4. CONSELHO ESCOLAR.....	156
4.2.5. CURRÍCULO ESCOLAR.....	157
4.2.6. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	159
4.2.7. PROPOSTAS DE TRABALHO	160
4.2.8. ALUNOS	162

4.2.8.1. ALUNOS QUE RESIDEM NO ASSENTAMENTO PAIOL DE TELHA....	163
4.2.8.2. FAZENDAS	165
4.2.8.3. SEDE DA COLÔNIA	165
4.2.8.4. REFLORESTAMENTO AGRÁRIA	166
4.2.8.5. ÁREA DE SUINOCULTURA AGRÁRIA.....	166
4.2.9. PROFESSORES	172
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
6. REFERÊNCIAS	186

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as propostas pedagógicas e a dinâmica escolar no desenvolvimento de atividades de dois Colégios Estaduais localizados no Estado do Paraná. A pesquisa faz um recorte histórico a partir dos anos de 1980, momento em que a educação para os sujeitos do campo passa a fazer parte da pauta dos movimentos sociais, obrigando o Estado a responder a essa demanda. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e análises documentais. Inicialmente, contextualizou-se a escola do campo no Paraná e em seguida empreendeu-se a pesquisa empírica nos referidos colégios, tomando como documento inicial de análise os Projetos Políticos Pedagógicos para compreender como se deu a constituição desses colégios como escolas do campo. As observações e entrevistas realizadas nas escolas apresentaram as diferentes disposições em relação aos processos pedagógicos e às percepções de pertencimento ao espaço do campo, relatadas por estudantes, professores, comunidade e gestores escolares. Como resultado, pode-se afirmar que é possível verificar as contradições de materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos dos colégios, possivelmente em razão de suas identidades diferenciadas. Um dos colégios traz em seu Projeto Político Pedagógico uma perspectiva educacional do Movimento Sem Terra, demonstrando ter uma forte vinculação histórica com ele, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas, construídas coletivamente a partir de sujeitos envolvidos com a educação do campo, enquanto que o outro colégio ainda busca compreender qual o sentido em ser designado escola do campo, mantendo uma relação bastante frágil com as discussões legitimados pelos movimentos sociais do campo, na área da educação. Os resultados da pesquisa proporcionaram ainda a percepção de avanços significativos em relação a educação do/no campo, constatando, contudo, que muitos são os desafios. Finalmente, é possível observar que o Colégio que surgiu da luta dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais do campo possui uma identidade fortemente demarcada, amparada pelo ideário construído ao longo das últimas décadas pelos movimentos sociais do campo, o que não é possível verificar no Colégio que passou a ter a nomenclatura do campo, apenas por estar situado em um distrito.

Palavras – chave: educação do/no campo, escola do campo, projeto político pedagógico

ABSTRACT

The following study aims at analyzing the pedagogical proposes and the development of activities in two State Schools in Paraná (Brazil). The investigation was carried out from the 80's on. This period was selected due to the fact that, from that decade on, education to people who live in the countryside became the subject of social movements' discussions, demanding from the government the answer for this issue. Data were collected by means of interviews, observations, and document analysis. Firstly, the concept of Field Schools in Paraná was contextualized, then, the Political Pedagogical Projects (PPP) of those two schools were analyzed taking into consideration the means through which these schools were constituted Field Schools. Furthermore, observations in the schools, and interviews with learners, teachers, the community, and coordinators, supervisors and principals at the schools presented differences regarding pedagogical processes and their perceptions of people belonging to the field context. Results showed contradictions when making organizational and pedagogical principles materialized, these results may be due to their differences in identities. One of the schools has, in its PPP, an educational perspective of Movimento Sem Terra (Fieldless Movement), presenting a closely historical link with it, and the development of alternative pedagogical practices, built collectively by people who were involved in field education. Conversely, the other school is still trying to identify with the sense of being chosen as a field school, keeping subtle discussions on education with those legitimated by the field social movements. In addition, the outcome also provided the perception of meaningful advances about education in the countryside, nevertheless, challenges are still a lot. Finally, it is possible to state that the School which was built by the struggle of people who were involved in field social movements has a very marked identity, which is supported by the ideal defended through the two last decades by the field social movements. Otherwise, this marked identity was not possible to be verified in the School which was only named Field School, just because it is situated in the countryside.

Keywords: education in the field, field school, political pedagogical project

1. INTRODUÇÃO

A história da luta por educação no Brasil ganha um novo elemento com a emergência da demanda por educação do campo. Tal perspectiva nasce por pressão dos Movimentos Sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e propõe um novo projeto de formação para os sujeitos que residem no campo.

As mobilizações pressionam os governos a proporem estratégias para essa modalidade, pois segundo Martins:

A população camponesa, já não é mais, apenas, o camponês folclórico, o camponês das festividades populares, o camponês que simboliza e pratica o atraso. Agora é o camponês que ocupa terras desocupadas, que luta, que desafia o Conselho de Segurança Nacional, que nos questiona a todos, que invade a rígida demarcação positivista dos campos de estudo da antropologia e da sociologia. Portanto estamos diante de sujeitos históricos que nos obrigam a repensar esquemas. (1993, p.28).

Diante dessa situação, a educação do campo não pode ficar alheia às mudanças educacionais que ocorreram na década de 1990, o que nos impõe a necessidade de estudos sobre como a questão da educação do e no campo vem sendo efetivada, como se dá o processo de identidade dos sujeitos do campo, como estes estabelecem relações de pertencimento a um espaço geográfico, assim como operam modos de viver, de organizar a família e a produção. No caso do Paraná são agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos/as, caçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos que residem no campo.

Para que esses sujeitos se sintam como do campo é necessário que construam uma identidade vinculada à cultura que é orgânica e se efetiva por meio das relações mediadas pelo trabalho, entendendo aqui trabalho como produção da existência humana.

Nas duas últimas décadas, a educação do campo vem adquirindo um espaço de grandes conquistas, com objetivo de emancipar seus sujeitos, um espaço não apenas de lutas pela conquista da terra e sim de educação e

diretos sancionados pela constituição brasileira, como moradia, saúde entre outros. Muitas são as contribuições realizadas pelos movimentos sociais, no que diz respeito ao campesinato, porém ainda, são poucas em relação à grande demanda de sujeitos existente no campo.

Por um longo período, acreditou-se que a vida no campo era de atraso e limitações. Os sujeitos em busca de “vida digna” migraram para as cidades, hoje é preciso reconstruir no homem do campo o sentimento de pertença, de valorização, e segundo os Referenciais para a Educação do Campo. “Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração”. (2004, p. 38).

Por meio dessas práticas educativas, a educação do campo busca levar o sujeito a construir sua história a partir de experiências vividas ao longo dos anos, valorizando toda iniciativa que surge do homem do campo, ou buscando fazer com que se reconheça como sujeito do campo sem medo, ou preconceito.

A educação do campo vem, gradativamente, conquistando espaço nas esferas políticas, em todos os níveis. Resultado de luta dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção em relação ao camponês ou ao trabalhador rural¹, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraposição à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade.

Nesse sentido, é possível apresentar uma série de ações, programas e legislações que, ao longo das últimas décadas, estiveram articuladas às questões do campo.

¹De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação do Campo do Paraná (Paraná, 2006, p.22) “A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar de atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida e trabalho, de construção de significados, saberes e culturas”.

Diante disso o presente estudo tem por objeto a proposta de educação desenvolvida nos Colégios Estaduais Iracy Satete Strozak e D. Pedrol, localizados na região centro-oeste do Estado do Paraná, ambos sob a nomenclatura de Escola do Campo. Uma das escolas escolhidas é fruto da luta dos movimentos sociais e organizações populares do campo, nesse caso o MST, sendo posteriormente legitimada pela SEED; o outro colégio foi designado pela SEED como colégio do campo sem, no entanto, apresentar um histórico de reivindicação por parte dos grupos organizados no campo.

Para realização da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo compreender a história de luta e conquistas que ocorreram na educação do campo, bem como as leis que efetivam a educação no campo no Brasil e no Paraná, considerando como recorte histórico a década de 1990, momento em que a educação do campo emerge como uma nova modalidade da educação; e ainda contextualizar os colégios do campo tomados como objeto de investigação e analisar como se dá o processo de gestão escolar e como se efetiva a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Os procedimentos metodológicos de natureza qualitativa utilizados na pesquisa são: análise de documentos - legislação relativa à educação do campo, Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar das escolas; entrevistas - equipe gestora da SEED, equipe gestora dos colégios e professores dos colégios; e observação com produção de caderno de campo – nos dois colégios com ênfase no trabalho docente e na participação dos educandos no processo escolar.

Para realização do trabalho constituem-se como hipóteses: i Que a diferença de constituição dos colégios influenciam sobremaneira em suas práticas pedagógicas. ii – Docentes e educandos que estão inseridos no contexto do campo têm maior facilidade de trabalhar e se engajar na proposta de uma educação do campo.

Para uma melhor compreensão sobre a educação do campo buscou-se fundamentação teórica no materialismo histórico dialético como método para a construção do conhecimento e para a mediação prática e política, visando uma educação do campo que se propõe a identificar as lutas internas e externas aos sujeitos que lá residem e trabalham. Segundo Vendramini:

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. [...] Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (2008, p.4-10)

Marx, na busca de um caminho epistemológico, ou algo que alicerçasse o conhecimento para a significação da realidade histórica e social. Para o pensamento marxista, importa captar, em detalhes, as combinações dos problemas em estudo, analisar seus progressos, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Para Marx, isso só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento dialético de Hegel.

A separação sujeito-objeto, proposta pela lógica formal, não era suficiente e a caminho da superação desta separação, buscou-se observar por meio do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. A lógica formal não explica as contradições o que impede o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético é preciso um método, uma teoria que consiga interpretar, que sirva de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento pode ser o método dialético pensado por Marx.

O método dialético, materialista e histórico, é método de interpretação da verdade, visão de mundo e práxis². Para Marx, Hegel trata a dialética no

²Marx não considera o homem, como o faz Hegel, essencialmente a partir de sua faculdade de conhecer. Ao contrário, trata-se decisivamente da práxis humana, da ação concreta. "Na práxis, o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade, o poder e a mundanidade de seu pensamento." "Parte-se do homem real que age." É da essência da práxis humana que ela se realize na relação com o outro. Se Feuerbach queria conceber o homem como indivíduo isolado, Marx ressalta com toda clareza: o homem vive desde sempre em uma sociedade que o supera. **"O indivíduo é o ser social."** **"O homem, isto é o mundo do homem: Estado, sociedade."** Essa natureza social constitui para Marx o ponto de partida para toda reflexão subsequente. Assim deve-se entender a muito discutida frase: **"Não é a consciência do homem que determina seu ser, mas é seu ser social que determina sua consciência."**(Marx, 1982, p.25).

mundo das ideias, no plano espiritual, enquanto o mundo dos homens exige uma materialização. É com este anseio que Marx desenvolve o caráter materialista e histórico. A partir destas preocupações, Marx desenvolve o método. Encontramos elementos para melhor compreensão do mesmo nos primeiros escritos de Marx como na Ideologia Alemã e nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, mas é em seu livro “O Capital”, sua obra mais notável, que encontramos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali empreendidas.

Neste caminho, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (o real aparente) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento,) chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do objeto, síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a alteração entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento. Saviani nos diz que:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (1991, p.11)

Uma grande contribuição do método, para a educação, como alternativa para compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, sua mais simples manifestação para que, ao se debruçar sobre ela, elaborando abstrações, se possa compreender de modo mais próximo o fenômeno observado.

Este estudo como instrumento de reflexão teórico - prático suscita alguns questionamentos para que a realidade educacional aparente seja, pelos

educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

A educação do campo, na visão dos movimentos sociais, é uma maneira de assegurar o acesso à educação, priorizando a universalização de uma educação que busca a emancipação dos sujeitos. Para o Estado, a educação do campo é mais uma estratégia para conquistar metas atribuindo ênfase à educação básica destinada à população, privilegiando o conhecimento instrumental como cálculo, leitura e escrita, incluindo os sujeitos na organização produtiva a qual beneficia o capital.

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX e ENGELS, 2002; p.108)

Segundo Marx, o compromisso proposto para a educação o compromisso de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis, tendo como objetivo compreender para posteriormente transformar. “Assim: os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. Marx. 2002; p.113. Esse é o compromisso que a educação precisa assumir, visando a transformação.

O presente trabalho é constituído por cinco capítulos, assim dispostos: no primeiro capítulo é feita uma introdução na qual são estabelecidos os objetivos e objeto do trabalho.

No segundo capítulo intitulado: A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ fez-se necessária uma reconstrução histórica sobre a educação destinada aos sujeitos do campo. Para realização da pesquisa bibliográfica delimitou-se o final do século XX, onde encontrou –se uma preocupação mais efetiva com os sujeitos que residem no campo pautado pelos movimentos sociais. Ainda no segundo capítulo realizou-se um estudo sobre os documentos que pautam a educação do campo, até o ano de 2011. O trabalho contou com entrevistas para constatar

como o processo referente à educação do campo se desenvolvendo no estado do Paraná até 2011, em que período político, e quais modificações foram necessárias, buscando identificar os sujeitos envolvidos nessa conquista.

No terceiro capítulo: COLÉGIO IRACY SALETE STROZAK: DETERMINAÇÃO E LUTA, fez-se necessário um estudo do campo empírico, realizado por meio de pesquisa nos documentos, como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de trabalho docente, bem como observações e entrevistas com os sujeitos. Esse colégio foi escolhido por ter um diferencial, ele surgiu da luta dos trabalhadores rurais para garantir uma educação de qualidade para seus filhos no contexto do campo, ele possui um estreito vínculo com o MST.

No quarto capítulo, O COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO I, EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE, teve sua denominação alterada em 2009, por estar situado em um distrito da cidade de Guarapuava, o colégio parece não possuir uma identidade com o campo e por isso apresenta dificuldades em aceitar e efetivar a proposta. Embora atenda sujeitos que residem no campo, esses não têm vínculo com o campo, e muitas vezes não entendem o motivo da alteração. Este estudo busca apontar alguns aspectos relevantes sobre a dinâmica da constituição das escolas do campo, fenômeno emergente, e contribuir para a compreensão dos elementos que se aproximam ou se distanciam dos projetos de formação do sujeito do campo em disputa.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Um novo tempo chegou é hora de semear, unindo campo e cidade no direito de estudar.

Brasil de várias, caras abre seus olhos para ver que em meio a tantas terras, teu povo vive a sofrer passando fome e frio, sem saúde, educação direito negados a nós reforma no livro e no chão.

Enxada, foice e facão começam a brilhar, desenhando uma nova aurora unidos a uma só voz crianças, jovens a adultos, educação é um direito em qualquer lugar do mundo. (Cida Dias.)

A escolarização do homem do campo sempre foi deixada de lado, pois se pensava o campo apenas como desenvolvimento do trabalho agrícola, esquecendo-se dos sujeitos que lá residiam. Como nos Mostra Leite, 2002.

A educação rural no Brasil, por motivo sócio - cultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político – ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.” (p. 14)

As tentativas³ de inserir os sujeitos que vivem no campo no sistema escolar, quase todas foram frustradas na sua execução, isso acarretou uma

³- A primeira tentativa em relação à educação se concretizou quando a coroa espanhola liberou ordens religiosas como os franciscanos, os beneditinos, cujo objetivo principal não era com a questão educacional e sim religiosa. Já os jesuítas com apoio da coroa e autoridades coloniais, além da evangelização vieram com o intuito de alavancar o sistema educacional, Segundo Mattos in Saviani, 2007, p.41 “o período entre 1570 e 1759 foi chamado por ele de período heróico como o esboço de um sistema educacional, período que se consolidaria sob a égide do Ratio studiorum. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a coroa toma conta do sistema educacional e em 1772, foi implantado o ensino publico oficial, utilizando o sistema de aulas régias. A Reforma Couto Ferraz que aprovou o regulamento, decreto nº 1331-A em 17 de fevereiro de 1854, no qual propunha a Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, o qual constava 5 títulos que descreviam como deveria ser a instrução. Reforma Leôncio de Carvalho, que mantém algumas características da reforma de Ferraz e acrescenta a assistência do estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus

dívida social para com os trabalhadores rurais ou os pequenos proprietários, sem condições de se manterem no campo por falta de trabalho e de condições dignas de sobrevivência, eles foram em busca de uma vida melhor na zona urbana.

Sendo assim, nesse capítulo tem-se como objetivo fazer uma breve reconstrução histórica da educação do campo, a partir do final do século XX e início do século XXI.

Levando em consideração o histórico da educação do campo, é possível perceber que as marcas mais contundentes relativas à educação se localizam nos anos 1960, quando emerge uma nova concepção de educação. Tal concepção pautada pelas contribuições advindas da educação popular, porém ela só vai ser efetivada por meio de políticas públicas a partir dos anos 1980. Faz-se necessária uma análise da influência que exerce a educação popular na educação destinada aos sujeitos do campo.

Os documentos e as reflexões produzidos por pensadores, no início dos anos 1960, no Brasil, apresentam a educação popular como sendo um projeto coletivo dos movimentos sociais populares semelhantes ao populismo russo⁴. Embora o objetivo principal não fosse evitar o capitalismo, porque este já estava incorporado, demonstrou preocupação com o desenvolvimento econômico, principalmente referente ao processo de industrialização, buscando

com um currículo semelhante, porém enriquecido, serviço de inspeção, criação de jardins de infância, bibliotecas e museus escolares, criação de escolas profissionais e faculdade de medicina e direito. Em 1882, Rui Barbosa constata que no Brasil apenas 1,99% é destinado a educação enquanto os militares consomem 20,86%, acumulando assim um grande déficit educacional. (SAVIANI, 2007. p. 167).

⁴ A Rússia do Século XIX é um dos países menos industrializados da Europa, mantendo ainda o feudalismo. O fato é que existiam, na sociedade russa, três setores, ou classes sociais, principais, segundo o historiador Isaiah Berlin: os aristocratas, classe dominante; uma grande massa de camponeses explorados; e entre essas duas classes opostas estavam os intelectuais russos que estamos estudando neste trabalho. Estes intelectuais percebiam claramente a injustiça social de seu país e se indignavam com ela. Sentiam-se profundamente responsabilizados e culpados pela situação e achavam que precisavam fazer alguma coisa. Achavam que era deles a missão de libertar os camponeses das desigualdades sociais que lhes eram impostas. Esta forma de pensar, de criticar moralmente a sociedade é, nas palavras de Berlin, “a principal contribuição dos russos à mudança social no mundo”. De fato, são esses intelectuais que constituirão o movimento radical chamado de Populismo. Era um movimento heterogêneo e não tinha uma definição político-partidária. No entanto, o objetivo dos populistas era claro: promover a justiça e acabar com as desigualdades sociais existentes. <http://www.historia.uff.br/nec/materia/grandes-processos/populismo-russo>. Acesso em 12/04/2012.

formular um projeto nacional que elevasse a originalidade do povo brasileiro. Tendo esse objetivo como desafio os educadores e intelectuais se deslocaram até o povo, buscando escutar e aprender com ele. "A pedagogia popular compatível com tais posições não podia assentar-se sobre a transmissão de conteúdos: deveria visar à formação de pessoas críticas capazes de exprimir o seu pensar autônomo" (PAIVA, 1984, p. 246).

Essas atitudes questionaram a hegemonia do conhecimento produzido na esfera científica. Concentrando a valorização do saber popular desvalorizava os conteúdos advindos do poder dominante, subtraindo do professor o papel social de transmitir os conhecimentos curriculares, pois sua postura era de aprender e ensinar, em uma relação horizontal com os alunos. Segundo Paiva

A tarefa da educação popular seria a de criar condições entre os "dominados" para a contestação e rejeição da estrutura social dividida entre os que pensam, decidem e controlam e os que executam as tarefas decididas por outros em função dos seus interesses, para que aqueles que tradicionalmente executam tarefas passem a pensar e a decidir a respeito de tudo o que lhes disser respeito. (1984, p. 250).

Para Paiva esse populismo como conservador e carregado de uma visão romântica para o povo que residia no campo, conduzia a uma postura inerte do educador em relação ao seu papel perante às classes populares, nas relações estabelecidas com a sociedade e nas possibilidades de intervenção.

No Brasil o conceito de educação popular passou por um processo de reformulação por meio de três movimentos ocorridos nos anos 1990. Segundo Souza

Esses processos se conectam com uma tradição de educação popular que vem se desenvolvendo a partir das experiências e reflexões de Paulo Freire no Nordeste brasileiro e, em seguida, no mundo, e se vêem hoje desafiados por novas tarefas, colocando-nos diante de realidades diferentes, de outros sujeitos e de cenários emergentes. (2007, p. 47)

É importante ressaltar que educação popular e cultura popular estão bastante próximas. Stuart afirma que

Sobre a desconstrução do popular ao tentar desconstruir/construir o conceito de cultura popular, oferece uma definição que preenche o que vimos tentando formular para a compreensão de educação popular. "[...] em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas, que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares". "[...] cruamente falando e de uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela". (2003, p.241-242)

Ainda de acordo com Stuart, 2003, no Brasil, povos indígenas, negros descendentes de escravos africanos que se tornaram quilombolas, camponeses e famílias pobres, que sobreviveram do trabalho informal, não cabiam no conceito de classe operária, nem tão pouco como classe proprietária de terras e de capital. Tais povos constituem a maioria da população pobre que vive no campo ou nas favelas urbanas, desprovidos de elementos que lhes garantam o essencial para uma vida digna.

[...] em movimento contra a exploração, a dominação, a violência porque sabem as suas causas, tornam-se o "povo político", constituem os chamados movimentos sociais populares. [...] Portanto, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresenta marcas de conformismo, mas também de resistência e de rebeldia. (PALUDO e BEATRICI, 2007, p. 10).

Paludo (2001), ao analisar a educação popular no processo de constituição de um campo democrático, ressalta o papel dessas organizações como figuras essenciais na elaboração de projetos sociais e educacionais populares.

Designa-se, com ela, uma compreensão da educação instituída, pública ou não, como uma prática social construída historicamente. Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com perspectivas de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. (PALUDO, 2001, p. 65).

Em relação à autonomia dos movimentos sociais populares, encontrou-se diferentes concepções/práticas de educação popular no Brasil, dos anos 1950 até o golpe militar de 1964, período conhecido como populismo, o qual visava um desenvolvimento econômico nacional, a educação popular se encontrou ligada às campanhas de alfabetização associadas ao que se pretendia como conscientização, compreendidas como Método Paulo Freire.

Em 1970, iniciaram-se os processos de resistência à ditadura militar coincidindo com a retomada das lutas operárias e camponesas que dariam origem às centrais sindicais, aos partidos de esquerda, alguns na clandestinidade, e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST. Nesse momento, destacou-se a participação da Igreja Católica, que concedia espaço, nos seus seminários, escolas e paróquias, às organizações dos trabalhadores durante a ditadura, tendo por base a Teologia da Libertação. Neste momento, observou-se uma maior autonomia dos movimentos sociais em relação à presença do Estado.

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980 o setor econômico do país passa por fases de instabilidade, o que ocasionou uma forte recessão, advinda do modelo econômico implantado pelo regime militar e que gerou um aumento da desigualdade na distribuição de renda, deixando milhões de brasileiros em estado de pobreza⁵, especialmente na zona rural. Conforme Gonçalves Neto,

O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um tríplice objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial (1997, p. 19).

⁵A partir da década de 70, a capacidade receptora de migrantes nacionais diminuiu ocorrendo uma deterioração da vida urbana (aumento da miséria, da pobreza e da criminalidade). Os efeitos negativos da urbanização acelerada só foram atenuados graças a investimentos públicos em infra-estrutura do autoritarismo à transição democrática, as políticas sociais não atingiram uma grande massa de despossuídos que continuaram na miséria absoluta e que constituíam no período a 50% da população brasileira. A pobreza no campo e no latifúndio era controlada pela solidariedade e pelo assistencialismo. A concepção de povo passivo e elite benevolente impedia a construção da cidadania. Programa De Alimentação Do Trabalhador - Pat Estudo Do Desempenho E Evolução De Uma Política Social. Maria Helena Oliveira Da Silva (1998, p.115) <http://teses.icict.fiocruz.br/pdf/silvamhom.pdf>. Acesso em 10/01/2012

As propostas elaboradas e executadas pelo governo militar em relação aos projetos e programas para a educação, não minimizaram o problema educacional no campo, pois não possibilitaram ao rurícola formação consistente, nem condições para o cultivo da terra. O que se percebe são políticas de difusão da ideologia do consenso⁶, asseguradas pelo modelo capitalista dependente.

Alguns fatores que contribuíram para acirrar essa desconfiança sobre qualquer modalidade de educação popular proposta pelo Estado.

A escola e os programas educacionais do Estado não seriam populares porque estariam a serviço exclusivo da reprodução social e da legitimação da ordem e do regime. Nesse processo, ainda de acordo com a autora, ampliou-se o conceito de educação, incluindo, assim, [...] o 'conjunto da vida civil' das populações, arrastando seus defensores a uma 'pedagogização' da vida cotidiana e de todas as formas de luta social (PAIVA, 1984, p. 17).

A partir do final dos anos de 1980 e início dos de 1990, assistiu-se à assunção da reação neoliberal, com o consequente esvaziamento do Estado social. Nesse momento, o MST⁷, que tinha uma caminhada histórica, manteve

⁶A sutileza da ideologia do consenso revela o caráter destrutivo de generalização da relação capital no mundo contemporâneo. O capital renova a forma da relação, no entanto mantém dominante sua gênese histórica – a necessidade imanente da valorização do valor e a alienação do trabalho. (PREDES, 2002, p. 43)

⁷ Há 26 anos em Cascavel (PR), centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias para o nosso país. Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Expulsos por um projeto autoritário para o campo brasileiro, capitaneado pela ditadura militar, que então cerceava direitos e liberdades de toda a sociedade. Um projeto que anunciava a “modernização” do campo quando, na verdade, estimulava o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização, baseados em fartos (e exclusivos ao latifúndio) créditos rurais; ao mesmo tempo em que ampliavam o controle da agricultura nas mãos de grandes conglomerados agroindustriais. Completar 26 anos e se tornar o mais antigo movimento camponês já existente na História do Brasil tem estes significados. É reafirmar os valores de solidariedade; é reafirmar o compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária; é manter aceso o legado de milhares de lutadores e lutadoras do povo; é exercer cotidianamente a capacidade de se indignar e agir para transformar; é não perder o valor do estudo e aprender sempre. E, fundamentalmente, é reafirmar nosso compromisso em organizar os pobres do campo. É momento de olhar adiante. De perceber que muito já foi feito e que há muito a se fazer, até que uma verdadeira e efetiva Reforma Agrária seja realizada em nosso país e que todos os seres humanos possam ter uma vida digna. <http://www.mst.org.br/node/7702>. Acesso em 03/01/2012

sua independência em relação ao Estado. com o qual se confronta na luta pela reforma agrária. É importante mostrar que nesse período as reivindicações por uma educação do campo foram formuladas pelos sujeitos políticos coletivos. Nesse período, a educação popular, pensada pelos movimentos sociais populares do campo, nasceram pela necessidade de mudanças. De acordo Grzybowski:

A percepção de interesses comuns, no cotidiano, nas condições mais imediatas de trabalho e vida, percepção reproduzida a partir de e não posição com outros interesses, de outros agentes sociais, a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, etc. São um conjunto de condições necessárias dos movimentos. Só assim a tensão intrínseca às relações vira movimento. (1994, p.58)

Alguns episódios no Brasil demonstraram como os movimentos sociais se organizaram em torno de objetivos almejados por um determinado grupo que aos poucos adquiriu identidade, autonomia e emancipação social, como exemplo tem-se: Canudos (BA), Contestado (SC), Teófilo Otoni (MG), Revolta de Porecatu (PR), Trombas e Formoso (GO), Revoltas do Sudoeste do Paraná (1957), Santa Fé do Sul (SP), Ligas Camponesas, Fazenda Santa Elina, Corumbiara, Eldorado dos Carajás. Segundo Silva, a construção do que se esperou da educação popular, baseou-se na ideia de que:

A educação é prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sócio políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas, que visam a realização de seus projetos por vida melhor e da humanização do ser humano. (2006, p. 62).

A educação popular nos movimentos sociais, especialmente o MST, se aproximou da herança de Paulo Freire, retomando experiências de trabalho, em educação efetuadas na Rússia, após a Revolução Bolchevique. Dentre elas, destacaram-se as obras de Pistrak e Makarenko.

Atualmente, a educação popular, idealizada pelos movimentos sociais populares rurais/do campo, assume identidade própria, buscando a

emancipação social como horizonte das lutas que une em torno da qual as classes populares.

A escolarização do homem do campo foi marcada pela ideia de que a educação formal se adequava, sobretudo, à vida urbana e que o trabalho agrícola prescindia a escolarização.

Em meados dos anos 1980, a participação popular almejou uma redemocratização do país, por meio do movimento das diretas já, que buscava a garantia de direitos e conquistas de espaços que assegurasse a livre expressão. A Constituição de 1988 deixou em evidência a questão dos direitos políticos e civis, possibilitando a participação dos sujeitos na elaboração de políticas públicas, incluindo a educação que trouxe um marco significativo de mudança em seu artigo 205:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art.205).

Nos anos 1990 foi inserida nos discursos oficiais a possibilidade de participação civil, como exercício da civilidade, uma vez que tratava dos direitos e deveres do cidadão, buscando uma igualdade entre os sujeitos, visando a participação dos sujeitos nas propostas a serem definidas.

Segundo Saramago in Munarin, 2009; p. 54.

Proferindo uma palestra no Fórum Social Mundial em Porto Alegre em 2002, conta a história em uma pequena aldeia em Florença estavam os habitantes nas suas casas ou a trabalhar nos cultivos, entregue cada um aos seus afazeres e cuidados, quando de súbito se ouviu soar o sino da igreja. Naqueles piedosos tempos (estamos a falar de algo sucedido no século XVI) os sinos tocavam várias vezes ao longo do dia, e por esse lado não deveria haver motivo de estranheza, porém aquele sino dobrava melancolicamente a finados, e isso, sim, era surpreendente, uma vez que não constava que alguém da aldeia se encontrasse em vias de passamento. Saíram, portanto, as mulheres à rua, juntaram-se as crianças, deixaram os homens as lavouras e os mesteres, e em pouco tempo estavam todos reunidos no adro da igreja, à espera que lhes dissessem a quem deveriam chorar. O sino ainda tocou por alguns minutos mais, finalmente calou-se. Instantes depois a porta abria-se e um camponês aparecia no limiar. Ora, não

sendo este o homem encarregado de tocar habitualmente o sino, compreende-se que os vizinhos lhe tenham perguntado onde se encontrava o sineiro e quem era o morto. "O sineiro não está aqui, eu é que toquei o sino", foi a resposta do camponês. "Mas então não morreu ninguém?", tornaram os vizinhos, e o camponês respondeu: "Ninguém que tivesse nome e figura de gente, toquei a finados pela Justiça porque a Justiça está morta. Que acontecera? Acontecera que o ganancioso senhor do lugar (algum conde ou marquês sem escrúpulos) andava desde há tempos a mudar de sítio os marcos das extremas das suas terras, metendo-os para dentro da pequena parcela do camponês, mais e mais reduzida a cada avançada. O lesado tinha começado por protestar e reclamar, depois implorou compaixão, e finalmente resolveu queixar-se às autoridades e acolher-se à proteção da justiça. Tudo sem resultado, a espoliação continuou. Então, desesperado, decidiu anunciar urbi et orbi (uma aldeia tem o exato tamanho do mundo para quem sempre nela viveu) a morte da Justiça. Talvez pensasse que o seu gesto de exaltada indignação lograria comover e pôr a tocar todos os sinos do universo, sem diferença de raças, credos e costumes, que todos eles, sem exceção, o acompanhariam no dobre a finados pela morte da Justiça, e não se calariam até que ela fosse ressuscitada. Um clamor tal, voando de casa em casa, de aldeia em aldeia, de cidade em cidade, saltando por cima das fronteiras, lançando pontes sonoras sobre os rios e os mares, por força haveria de acordar o mundo adormecido... Ainda não sabemos se em outra parte do mundo um sino que antes tenha chorado pela morte de humanos, chorou a morte da justiça. Mas, a história ensina que a justiça continuou e continua morrendo todos os dias por isso é preciso continuar a tocar os sinos, denunciar e criar alternativas e estratégias de enfrentamento da realidade, cujos direitos humanos fundamentais não se materializam em relações sociais equitativas e solidárias.

Esse texto nos leva a refletir sobre a importância da participação coletiva uma vez que se discute e trata-se necessidades e direitos da população como um todo e não uma pequena minoria.

No início da década de 1990 houve uma crise dos movimentos sociais como consequência de uma redução de poder que haviam conquistado nos anos 1980. As eleições diretas alteraram a dinâmica das lutas sociais, pois, tratava-se agora de democratizar os espaços públicos estatais. O governo, nesse período, passou a programar em todos os níveis, políticas neoliberais, que resultaram em desemprego, em aumento da pobreza e em violência quer na zona urbana quer na zona rural. Ao mesmo tempo, um movimento popular do campo ganhou força, o MST. Com essas alterações, na conjuntura política,

houve o fortalecimento de outros representantes sociais significantes na sociedade civil como ONGs⁸ e algumas entidades do terceiro setor. Esse novo cenário criou a necessidade de articulações e os movimentos rurais e urbanos atuaram em redes, de congressos e manifestações públicas.

A partir da década de 1990, sob uma perspectiva neoliberal, como grandes destaques nas reformas educacionais citamos os organismos internacionais ligados ao mercado e ao capital, segundo Frigotto,

São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. (2010, p. 31).

Ainda em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, e como signatário adotou a Declaração como diretriz para definir as políticas educacionais dos anos seguintes, buscando com equidade manter níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconheceu-se o homem do campo, como parte da população que até então não havia tido o mesmo direito de acesso e permanência na escola. No item 4 da declaração realizada na Conferência Mundial de Educação, havia uma citação dedicada ao homem do campo, dentre outras voltadas à questão da educação. (UNESCO, Banco Mundial e outros, 1990, pp. 4 e 5):

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos, as meninas de rua ou trabalhadores, as populações da periferia urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

⁸ ONG é uma organização não pertencente aos governos (municipal, estadual ou federal), e por isso é chamada de Organização Não Governamental. Instância da sociedade civil possui função social e política, reconhecida pela Constituição Federal de 1988. Foi utilizado pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 1950. No Brasil, começou a ser utilizado na metade dos anos 80. Uma ONG é uma associação formada por um grupo de pessoas em torno de propósitos em comum, não possui fins lucrativos, todo e qualquer excedente financeiro deve ser aplicado nas ações a que se propõe.

<http://www.ideario.org.br/cidadania/terceirosetor/comoformaong.htm> Acesso em 06/01/2012

O Brasil assumiu um compromisso na Conferência de planejar estratégias para a educação a serem alcançadas nos dez anos seguintes, para isso construiu seu Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano ficou pronto em 1993. Nele explicitou-se uma grande preocupação com o crescimento da população urbana e com o empobrecimento da população do campo (BRASIL, 1993, p. 17). Nesse período foi realizado um diagnóstico nas escolas do campo chegando à conclusão que as mesmas não possuíam equipamentos e materiais mínimos para a efetivação do ensino (idem, p. 21). Reforçou-se, com isso, o caráter de atraso apresentado nas escolas do campo.

Em clima de mobilização social a constituição de 1988, garantiu a educação a todos os brasileiros, incluindo os moradores do campo. Embora reconhecendo os avanços, eles foram suprimidos pela prática política neoliberal. Segundo Fernandes, 1992, in Munarim.

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação. (2010, p. 30)

Com base na Constituição de 1988 surgiram acirradas discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN nº9394/96, aprovada em dezembro de 1996, sendo derrotadas as forças de um projeto nacional popular que visava mudanças na estrutura da educação e consequentemente na sociedade. O deputado Octávio Elísio relator do projeto propôs à Câmara Federal um projeto estabelecendo novas diretrizes e bases nacionais que vinham ao encontro da realidade da educação brasileira, de acordo com a constituição então aprovada. O projeto tinha como objetivo propor a expansão dos recursos financeiros para educação pública. Sugeriu-se, para a elaboração do texto, o deputado Jorge Hage que foi escolhido como novo relator do projeto.

A proposta de substituição escrita por Jorge Hage passou por , aproximadamente 40 entidades e instituições as quais foram ouvidas em audiências públicas sendo promovidos debates e seminários para discussão dos pontos polêmicos que a reforma propunha. Nesse momento, havia

oposição vinda do setor privado e de alguns parlamentares que não concordavam com alguns pontos da proposta.

Esses debates e negociações deram origem a duas novas versões do texto escrito pelo deputado Elísio, sendo a segunda votada na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados com aprovação final na sessão de 13 de maio de 1993. Ao dar entrada no senado, foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 de 1993.

Após ser aprovado no Senado o projeto voltou à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro e o deputado José Jorge foi designado relator. Exigiu-se então a aprovação pelo Governo Federal até o final do ano de 1996, assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96.

A Lei 9394/96 trouxe contribuições para a educação do campo fruto de muita luta social, pois essa modalidade não fora contemplada nas leis anteriores.

No Título V, capítulo II, artigo 28, nos traz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar de fazer referência à educação do campo, verificamos que os currículos utilizados possuem características urbanas.

[...] os conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais, ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, é sociocêntrico, não considerando a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade. Este currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente — etnocêntrico. É

como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores (SILVA, 2003, p. 161-2).

Na lei 9394/96 o artigo 26 garante que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O currículo do núcleo comum justificou-se por meio da formação dos professores e sua cultura totalmente urbanizada, descontextualizada do cotidiano dos sujeitos que viviam e trabalhavam no campo. As escolas localizadas no campo muitas vezes ofereciam um estudo que, não habilitava os filhos dos agricultores para trabalharem no campo substituindo os pais, nem os qualificava para futuros empregos urbanos.

Os anos 1990 foram responsáveis por trazer à tona a política referente à oferta de educação “para todos”. Nesse contexto, os movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), liderou um movimento nacional de luta Por uma Educação do Campo cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB). O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” foi considerado um marco no movimento pela educação do campo. A realização do I^o ENERA constituiu-se por amplas lutas do movimento docente em prol de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. O manifesto pautou algumas questões como: a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos.

Diante desse movimento o MST tornou-se responsável por um movimento de extrema importância para o Movimento de Educação do Campo, contando hoje com a colaboração de outros movimentos como: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à

Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, à Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) , Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros.

Durante a realização de encontros e mobilizações dos movimentos acima citados brotou a ideia de uma conferência nacional, que foi a “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo⁹”.

⁹Em julho de 1998, foi realizada a Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", que contou com a presença de 1000 delegados de todo país, e de 150 convidados de diversas universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais.

Precedido de vinte encontros estaduais, o objetivo da Conferência foi desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da Educação hoje no campo brasileiro. Com a preocupação de situar o contexto da educação dentro da realidade agrária do país e da história do desenvolvimento da agricultura, foi preparado dois textos para subsidiar as reflexões nos encontros estaduais. Além dos debates, os encontros estaduais fizeram a seleção das melhores experiências existentes em suas áreas rurais, nas seguintes frentes: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, educação de jovens e adultos, e formação dos professores. O conjunto de experiências selecionadas em cada frente foi apresentado e debatido na Conferência, como parte dos subsídios para a elaboração de proposta nacional. Um dos objetivos da Conferência ao preparar esta proposta, foi oferecer subsídios a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que está elaborando as emendas ao Plano Nacional de Educação, que não possui nenhuma proposta específica à área rural, ignorando a existência de 33 milhões de pessoas que vivem no campo. Em função da imensa receptividade obtida dos educadores da área rural aos chamamentos da Conferência, as entidades promotoras decidiram dar continuidade a esta parceria, na perspectiva de organizar novos encontros e de fortalecer a construção de uma proposta específica de educação para o campo, a partir das necessidades e da realidade concreta enfrentada pela população que aí vive e pelos educadores que com ela trabalham.

Para o ano de 2002 está sendo organizado o Seminário Nacional de Educação do Campo, abrangendo temas como o resgate e balaço da educação básica do campo, história da educação básica do campo, diretrizes da educação básica do campo, entre outros. As instituições envolvidas são a Universidade de Brasília (GTRA), CNBB, UNESCO e MST. Este Seminário acontecerá em novembro, na Universidade de Brasília.

www.unb.br/.../gtra/.../por_uma_educacao_basica_do_campo.doc



www.unb.br/.../qtra/.../por_uma_educacao_basica_do_campo.doc. Acesso 02/01/2012

Em 1998 assistiu-se ao lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, que representou um fortalecimento da educação do campo na política educacional. Foram realizadas conferências nas esferas estaduais e nacional, sendo que a primeira conferência aconteceu em Luziânia (GO) em julho de 1998, “Por uma Educação Básica do Campo” promovida pelo MST¹⁰, UNICEF¹¹, UNESCO¹², CNBB¹³ e UnB¹⁴. Segundo Arroyo,

A educação rural está em questão nesta conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil

¹⁰ _ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra

¹¹ United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

¹² UNESCO- é a abreviatura da expressão inglesa de “ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization ”, ou “ Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas”..

¹³ CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

¹⁴ UnB- Universidade de Brasília

esta passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (2004.p.70)

A Conferência representou um momento amplo de articulação política e elaboração de ideias. Conforme o representante da CNBB, Irmão Nery (In: ARROYO E FERNANDES, 1999, p.7):

[...] precedida de seminários estaduais, com apoio em um Texto-Base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadores e educadoras do campo.

É importante salientar que tanto o processo que antecedeu à conferência quanto a pós conferência teve seu significado conforme ressalta Nery (In: Arroyo e Fernandes, 1999, p.7)

[...] após o evento nacional, (...) as entidades parceiras perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a 'Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo', com sede em Brasília.

A partir desse momento passou-se a reconhecer a importância de construir uma política específica para a educação do campo.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobre tudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, 1999, p. 23)

Nesse contexto, foi elaborada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA¹⁵, visando implementar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais.

¹⁵O Pronera foi criado pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária em 16 de abril de 1998. Seu surgimento inseriu-se no contexto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília e provido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo

Com a aprovação das Diretrizes em 2002, ficou explícito o avanço alcançado. As diretrizes visavam, para essa modalidade, inserida no contexto da educação nacional, uma educação que busca um modo de relação social, de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano.

Há no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de uma educação escolar do campo. No máximo, seria necessário iniciativas advindas de políticas compensatórias, destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.(PRONERA, 2002, p.23)

A resolução federal N.º 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destacou em seu Art.2.º, Parágrafo Único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

A elaboração das diretrizes operacionais contou com a participação efetiva das organizações e movimentos sociais que faziam parte da “Articulação Nacional”.

das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Pronera tem como objetivo promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária. Para isso, desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio; Cursos Profissionalizantes de Nível Médio, Superior e Especialização. São utilizadas metodologias específicas que consideram o contexto socioambiental e as diversidades culturais do campo.

http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=3572416. Acesso em 06/04/2011

2.1. ENTRE O RURAL E O CAMPO: A TERMINOLOGIA QUE FAZ A DIFERENÇA

A concepção que o senso comum têm de que o espaço rural é lugar atraso, onde vivem os "Jecas Tatu"¹⁶, um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade própria ao espaço urbano, vem marcada pela utilização da expressão "campo" em substituição a "rural".

A expressão educação do campo, segundo Fernandes (2006) surge das demandas dos movimentos camponeses em busca de uma construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos da reforma agrária. É importante salientar que as expressões educação do campo e educação na reforma agrária surgiram, simultaneamente, com sentidos diferentes, porém que se complementam, pois a educação, no contexto da reforma agrária, é parte da educação do campo, visando um processo em construção que busca pensar a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Segundo Fernandes

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o

¹⁶ O criador de Jeca Tatu culpabiliza, nesse novo olhar, o estado verminoso do caboclo, denominado de naufrago da fisiologia, viveiro ambulante do verme, pela indolência, pela feiúra, pelo cansaço e pelo fatalismo do homem rústico do Brasil: O que nos campo a gente vê, deambulando pelas estradas com ar abobado, é um lamentável naufrago da fisiologia, a que chamamos homem por escassez de sinonímia. Feiíssimo, torto, amarelo, cansado, exangue, faminto, geófago viveiro ambulante do verme destruidor [...] É fantástico, isto! Milhões de criaturas humanas com a função social adstrita à veiculação das posturas do ancilostomo! Um país com dois terços do seu povo ocupados em por ovos alheios! Em consequência da escravização do homem ao verme jaz o país em andrajosa miséria econômica, resultante natural da miséria fisiológica. (LOBATO, 1959, p. 234). Jeca não queria saber de nada. Trabalhar não era com ele [...] Um dia um doutor portou lá por causa da chuva e espantou-se de tanta miséria. In. Representações Do Homem Do Campo Em Monteiro Lobato: De Jeca Tatu A Zé Brasil. Mário Luís Simões Filho. (<http://www.assis.unesp.br/posgraduacao/letras/mis/pdf/v6/mario.pdf>. Acesso em 06/04/2011

modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (2006, p. 29).

Dessa forma, confrontam – se perspectivas sobre a vida no campo de modo que este seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas. É nesse sentido que Fernandes (2002) ressalta a expressão "campo" em substituição ao "rural", concebendo-o como "um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem", e não mais como um espaço territorial, demarcador de área. Da mesma forma, Martins (2003) chama a atenção para se pensar o homem do campo para além da reduzida categoria "trabalhador rural", concebendo-o como um agente dinâmico do processo social e cultural.

A Educação do Campo é compreendida como um conceito que está em movimento, ela se estruturou e ganhou espaço no contexto histórico, que se forma e que aos poucos tem se firmado no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses se manifestando e se transformando nas relações sociais, lutando por um espaço para a efetivação do direito à educação. Dessa forma a Educação do Campo é construída por e para os diferentes sujeitos, espaços, práticas sociais e identidades culturais que compõem do campo em sua diversidade.

2.2. DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO

Após diferenciarmos a expressão “rural” e “campo”, é necessário compreender o porquê de uma educação “do” e “no” campo. Em primeira instância, defendeu-se o direito da educação que acontecesse no campo. Infelizmente, com a nuclearização das unidades escolares, muitas escolas do campo foram fechadas e os alunos se deslocaram para as escolas da cidade.

A educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. “No”, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e “do”, pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades.

(CALDART, 2006, p. 26).

Defender uma educação voltada para os sujeitos do campo ainda é motivo de discussões, adotar uma prática voltada aos sujeitos do campo ainda gera certa insegurança por parte dos sujeitos envolvidos no processo, sejam esses educandos, pais, professores e equipe pedagógica. Caldart (2001, p. 141) pensa esta questão quando discute a escola como instrumento de “enraizamento” como possibilitador de construção de um projeto.

Toda vez que a escola desconhece ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

Essa discussão foi realizada pela rede da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que buscava um novo projeto de educação com a participação dos trabalhadores rurais - sujeitos desse processo educativo. Uma construção coletiva, e não um projeto pensado para eles,

pronto e acabado. Essa foi também uma preocupação dos setores que lutava pela educação de qualidade no campo, como bem nos mostra Souza,

Esse movimento, que compreende a educação como direito fundamental, não se reduz ao pedagógico nem à gestão escolar e, muito menos, à delimitação político-geográfica. Além disso, é certo que o movimento indaga a concepção de educação urbanizada que marca os materiais didáticos e a rotina no mundo escolar, o que nos leva a pensar o lugar do campo na educação escolar. (2009, p. 44)

Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorrida em Luziânia, GO em agosto de 2004 (no mesmo local da primeira) estabeleceu-se como metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à educação superior; valorizar e formar educadores (as) do campo; respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos. Desencadeou-se, a partir destes fatos, encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma educação do campo.

Buscou-se, por meio da conferência, mostrar que os sujeitos que residem no campo lutam por uma educação vinculada a sua realidade, não aceitando políticas públicas descontextualizadas, estabelecidas por governos que desconhecem a realidade desses sujeitos.

Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2004, p. 70).

A conferência foi ponto de partida para as discussões da construção de Políticas Públicas Educacionais para o Campo.

Uma das questões mais significativas do movimento é a vinculação dos conteúdos, da metodologia, da formação dos professores, da organização interna da escola, dos materiais didáticos, dos projetos político – pedagógicos, da destinação de recursos, a realidade específica do campo. É uma proposta que nasce do campo para o campo, sem no entanto desligar-se das questões amplas da sociedade e das propostas de educação em nível nacional e geral. Levar em conta essa

especificidade do campo é partir da cultura, das características sociais, dos sonhos, das angústias, dos projetos das lutas dos que vivem no campo e do campo, não bastando apenas ter escolas no campo, mas construir um projeto político a partir e do campo. (BONAMIGO, 2007, p.145.)

Segundo Bonamigo (2007) duas questões marcaram o início da construção do movimento “Por Uma Educação do Campo”; a primeira diz respeito à especificidade da educação do campo, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, e a segunda refere-se à vinculação da educação do campo com um projeto de desenvolvimento do campo, desenvolvimento humano de todos os brasileiros.

É importante salientar que essa Conferência basicamente foi organizada pelos Movimentos Sociais do Campo e isso gerou no Governo Federal urgência em promover junto ao MEC uma estrutura para cuidar dos assuntos referentes à educação do campo, para efetivação de tal proposta, durante a preparação da Conferência até sua realização foi instituída junto ao MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹⁷. Entre as atribuições designadas à secretaria encontra-se a educação do campo, e para isso criou-se uma coordenação geral cujo primeiro coordenador tomou posse no mesmo momento em que acontecia a Conferência.

Para efetivação e discussões, referentes a esta modalidade realizaram-se duas audiências públicas nas quais as organizações populares como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) e Associação Nacional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e as EFA's¹⁸ propuseram uma diretriz que representasse a

¹⁷A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secadi é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

¹⁸No final da década de 1960, período mais duro da ditadura militar, mas enquanto projeto desejava construir essa hegemonia popular camponesa e para isso realizou ações com os

realidade sócio-cultural da educação no campo. As discussões que reverteram, em 2001, uma conquista significativa, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que passariam a definir a identidade do homem do campo e conseqüentemente a educação (escola).

As Diretrizes derivaram do Parecer 36/2001, elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares, aprovado em 04.12.2001, que contemplou reivindicações e acolheu sugestões dos movimentos sociais:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Atualmente, a definição de educação do campo encontra respaldo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 3/2008, e assim se define:

[...] a escola do campo é aquela que atende a categoria de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampamentos da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas, assalariados rurais e outros; dependendo da região em que estejam localizados e suas particularidades.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1). Nota-se ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas que valorizem, na

camponeses/agricultores e suas famílias a fim de construir conjuntamente sua autonomia e ir tecendo a sociedade que lhes era utópica. Nessa *práxis* da EFA se utiliza de vários instrumentos didáticos - pedagógicos como o Plano de estudo, a visita às famílias, caderno da alternância, caderno da realidade, a propriedade agrícola, o internato, as aulas, a vida de grupo, a associação de estudantes, o "trabalho prático" na área de terra da escola, as normas de convivência em grupo, a tarefas de organização do ambiente educativo.

http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos. Acesso em 17/04/2011

organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001 p. 25)

[...] As diretrizes operacionais significam um ponto de inflexão na relação Estado - Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual ponto de encontro entre Estado e Sociedade, que neste caso implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as diretrizes operacionais têm o significado do Estado como espaço, por excelência, da política (MUNARIM, 2005, p.03).

A Lei 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e aborda o tema educação rural no tópico sobre o Ensino Fundamental, nos seguintes termos:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

As metas do PNE pertinentes ao ensino fundamental no campo são:

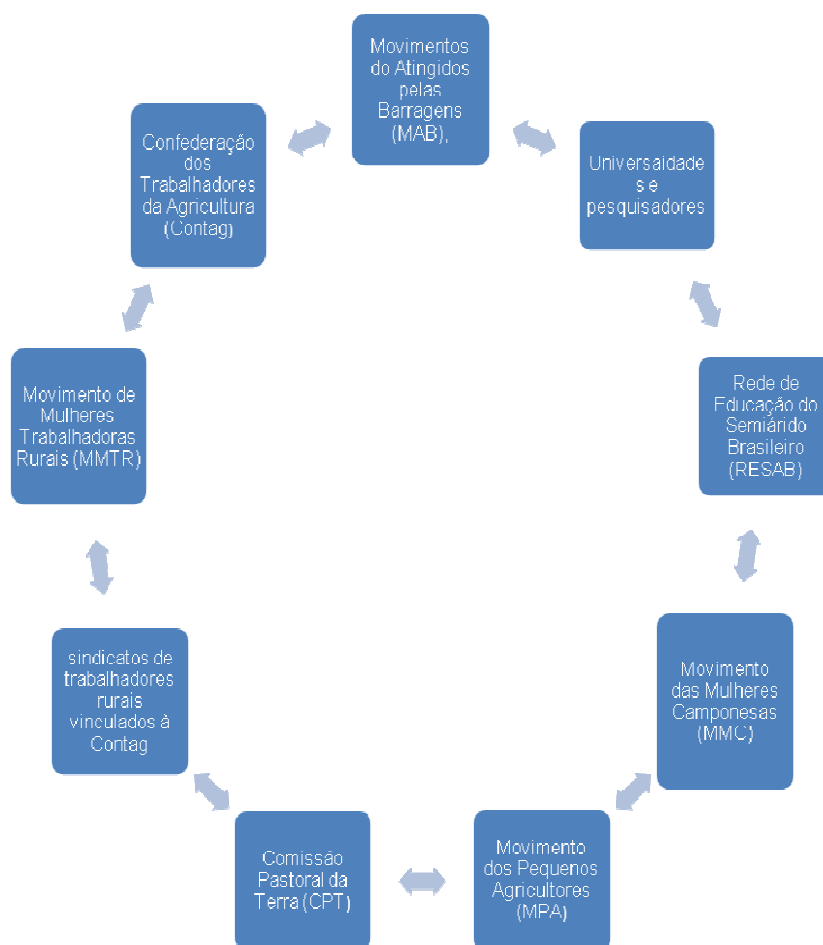
17 - Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25 - Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

No Estado do Paraná, a educação do campo, por um longo período, foi vista à margem da sociedade, repetindo o quadro posto de todo o país. No início dos anos 1990, mediante ação do MST, deu-se início o trabalho com a educação de jovens e adultos nos assentamentos, o que fez emergir um

debate sobre a educação do campo. Outros Movimentos e instituições também compartilharam desse propósito do MST são eles:

Movimentos que lutam pela educação voltada para o sujeito do /no campo:



(Fonte: Elaborado pela autora.)

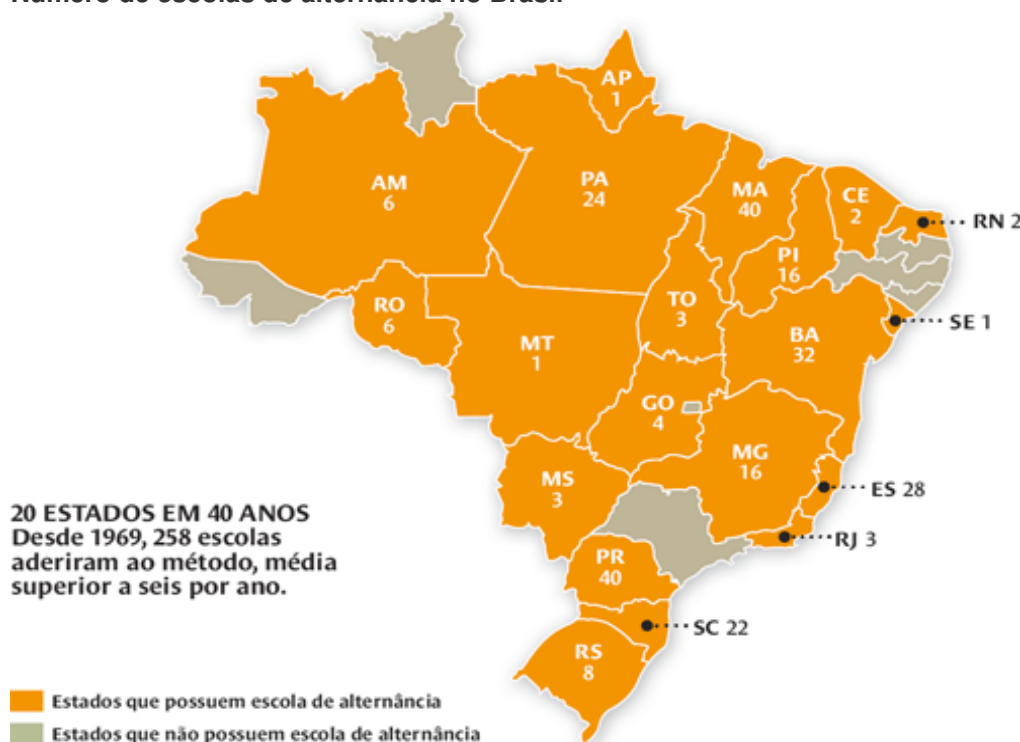
No governo, gestão 1992-1994, o Programa Especial Escola Gente da Terra teve como propósito dar atendimento específico e diferenciado aos sujeitos do campo. Trinta e seis Casas Familiares Rurais existentes no Estado, mediante a experiência da pedagogia da alternância¹⁹, ofereceram

¹⁹ A vida no campo também ensina. Esse é o preceito básico da Pedagogia de Alternância, proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. Agora, o Ministério da Educação (MEC) não apenas aceitou a Alternância como também quer vê-la ainda mais disseminada. A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte

contribuições ao debate da educação do campo. A experiência com 10 escolas itinerantes²⁰, no Estado do Paraná localizadas em 10 áreas de acampamento

do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Até 1998, os estudantes que se formavam nessas instituições ainda precisavam prestar um exame supletivo para conseguir o diploma, mas no ano seguinte o regime foi legitimado pelo MEC. Hoje, são 258 escolas com pelo menos 20 mil estudantes em todo país - e índices de evasão baixíssimos (*veja o mapa abaixo*). O diretor de Educação para Diversidade do ministério, Armênio Bello Schmidt, é um entusiasta da modalidade. "Enfrentamos problemas para transportar alunos de áreas afastadas para o centro e muitas vezes eles não querem isso", diz. Schmidt afirma que mais escolas vão adotar a Alternância nos próximos anos, já que há a fila de espera por vagas.

Número de escolas de alternância no Brasil



<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>
Acesso em 18/11/2011

²⁰Vendo a escola como um instrumento para a construção de um projeto de educação de qualidade para os povos do campo, que os movimentos sociais, em maior destaque o MST, vêm colocando em prática a experiência de construção de escolas ou salas vinculadas nos acampamentos. Um dos objetivos destas escolas, além do oferecimento de outra perspectiva de educação aos povos acampados, é facilitar o acesso à escola. As Escolas Itinerantes do MST, uma iniciativa que propõe um modelo de Escola que seja pensada, discutida e criada pelos próprios sujeitos deste processo. O MST, fundado oficialmente em 1984, traz consigo a experiência de Escolas e questões relacionadas à educação. Uma das experiências mais significativas em educação são as Escolas Itinerantes, legalizadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Piauí e Pernambuco, desde o ano de 1996. Conforme histórico oferecido pela Secretaria do Setor de Educação do MST, no princípio o trabalho começou a ser realizado com pouca infra-estrutura,

da Reforma Agrária no Estado, atendendo aproximadamente 1203 estudantes cumprem as diretrizes constitucionais que garantem o direito à educação. Em 2000 criou-se a Articulação Paranaense por uma educação do campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo.

Em 2002, a SEED passa a contar com uma Coordenação da Educação do Campo. Segundo Souza

Desde 2003 a Secretaria Estadual de Educação vem desenvolvendo simpósios e seminários de formação continuada para professores e pedagogos que trabalham nas escolas localizadas no campo. Nos últimos três anos houve intensificação desses trabalhos, particularmente da formação continuada de professores, desenvolvida regionalmente, ao lado dos eventos que agregam todos os professores para uma reflexão mais ampla sobre a educação do campo. (2009, p.43).

tanto física quanto pedagógica, contudo, todos concordavam que era necessário iniciar as aulas, até mesmo, como forma de pressionar o Estado no que se refere ao repasse dos materiais previstos. (PUHL, 2008, p. 40) Onde sofre atualmente grande perseguição e repressão para o fechamento das mesmas. Do desafio de garantir a educação do campo, principalmente durante as lutas, surgiram outras inovações importantes, como as Escolas Itinerantes, que acompanham os acampamentos, que não têm localidade fixa. Temos 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente. As Escolas Itinerantes do MST são espaços de conhecimento, criação, socialização com base em valores democráticos, e se deslocam junto com os acampamentos. (MST, 2010, p.23). Itinerante, segundo o dicionário Aurélio (2004, p. 415) significa “Que ou quem viaja, percorre itinerários”, assim chamarmos as escolas de itinerantes é afirmarmos que a estrutura, tanto física quanto pedagógica, caminha juntamente para onde está o povo. Nesta perspectiva, conforme Dalmagro (s/d), as Escolas Itinerantes são originadas em condições de luta pela terra, sendo esta uma escola que se adapta às condições e se compromete com as famílias acampadas. É aí que está a diferença desta escola, pois reafirma o compromisso tanto com o aprendizado dos educandos, dos educadores, quanto dos moradores da comunidade. Pois se é uma escola que faz parte do cotidiano da luta pela terra e do acampamento, ela é pensada também pela comunidade. Assim, a gestão democrática da escola garantida na Constituição de 1988, e assumida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) de 1996, tem maior possibilidade de acontecer na prática. Ao mesmo tempo que a escola caminha onde está o povo, a vida não se separa do ambiente escolar, pois quando estão em marcha reivindicando algo, estão se preparando para uma ocupação, ou até mesmo passando por um despejo, as crianças estão aprendendo, pois surgem diversas questões que se relacionam com a realidade. Conforme Camini (2009): a realidade ao seu redor não permite seu fechamento e isolamento. Pelas interferências externas, a provisoriedade do acampamento naquele espaço, a realidade se torna provocativa, penetrando na escola e envolvendo-a com ela. Dadas estas circunstâncias, ela é o ponto de partida para o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, o ponto de chegada da aprendizagem da vida. (p. 123) Proposta esta, já assegurada pela LDB de 1996, em seu artigo 2º que, de acordo com o parágrafo 1º já citado neste texto, diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Por isso, uma das principais características pedagógicas da Escola itinerante é a relação entre a Escola e a vida, é o vivenciar os fatos e acontecimentos do cotidiano, questionando-os, buscando soluções e relacionando-os com os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados.

<http://www.semgepec.ufscar.br/trabalhos/eixo-1/ana-carolina-hepe>. Acesso em 17/11/2011.

No ano de 2007, a Coordenação da Educação do Campo, por meio dos Núcleos Regionais de Educação, realizou um diagnóstico quantitativo que resultou em um número aproximado de escolas e alunos que vivem no/do campo. Segundo a SUDE/SEED-PR, no ano de 2007, ampliando os critérios de identificação da Escola do Campo para além do perímetro rural, considerando também as Escolas localizadas nos distritos com características rurais, o número de 423 estabelecimentos se amplia para 584 escolas, percentualmente isso representa 27% do número total de estabelecimentos.

De acordo com a legislação estadual vigente, as Escolas do Campo, no Estado do Paraná, são aquelas localizadas nos perímetros e distritos rurais dos municípios. Elas atendem principalmente estudantes oriundos das pequenas propriedades rurais, acampamentos, assentamentos, territórios tradicionais de ilhéus e ribeirinhos, pescadores tradicionais, quilombolas, faxinalenses, caiçaras, bóias-fria, entre outros.

As escolas do campo foram planejadas a partir de princípios pedagógicos descritos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná sendo definidos como:

- I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.
- II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.
- III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem.
- IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.
- V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.
- VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Recentemente, em 06 de outubro de 2010, foi aprovado o Parecer 1011/2010 no qual constam as normas e princípios para a implementação da educação básica no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo. Segundo o parecer:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação aos domicílios, para o Censo Demográfico, identifica duas situações: a) em “situação urbana” estão os domicílios que se localizam em áreas urbanizadas ou não, correspondentes às Cidades (sedes municipais), às Vilas (sedes distritais) ou às Áreas Urbanas Isoladas; b) em “situação rural” estão os domicílios que se localizam fora dos limites acima definidos, inclusive os Aglomerados Rurais de Extensão Urbana, os Povoados e os Núcleos.

No Estado do Paraná, em uma pesquisa realizada por Verde (2004) define como espaços rurais os municípios cuja população total é de 20 mil habitantes com densidade demográfica inferior a 80 hab./Km², critérios estabelecidos pelo demógrafo George Martine (VEIGA, 2002) Para a autora, o Paraná possui 7 aglomerações urbanas (Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Litoral, Londrina, Maringá e Ponta Grossa), envolvendo 47 municípios e abrigando 50,3% da população.

Segundo a pesquisa dos 352 municípios que estão fora das aglomerações urbanas, 302 possuem população total de 20 mil habitantes, o que significa um percentual de 86,8% do total geral dos municípios do Estado. Destes, 345 apresentam densidade demográfica inferior a 80 hab./km², um percentual de 98% do total geral dos municípios. Levando o Paraná a estabelecer critérios que orientassem a construção de uma definição de Escola do Campo, para isso, criaram-se espaços de diálogos que reunissem membros da Coordenação da Educação do Campo, coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação e professores.

No dia 04 de novembro de 2010, por meio do decreto nº 7.352, que trata sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, foi definida a abrangência dos termos “populações do campo” e os limites da escola do campo (aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE ou em área urbana desde que predominantemente destinadas a populações do campo).

Para essa pesquisa, com o intuito de esclarecer melhor como se deu o processo de construção da educação no campo, no Estado do Paraná, foram realizadas entrevistas com a Coordenação Estadual, na época de sua implantação, com a responsável pela Educação do Campo no Núcleo Regional

de Educação - NRE em Guarapuava e com o técnico pedagógico junto à coordenação de Educação do Campo.

É extremamente significativo demarcar que essas pessoas se encontram engajadas na luta pelas conquistas da educação no campo, pois todos possuem um trabalho formal na educação concomitante às atividades nos movimentos sociais.

Para compreender o processo é importante partir do interior da Secretaria Estadual de Educação:

É importante analisar o contexto em que a educação do campo passa ser institucionalizada dentro da SEED, é um momento que a secretaria tenta retomar o papel do Estado na formação cultural do sujeito, processo de escolarização e a produção do conhecimento científico escolar, que por um longo período ficou esquecido pelo governo dos anos 90. Essa gestão, a partir de uma concepção de qualidade total na qual parte da Secretaria Estadual de Educação- SEED era terceirizada permitindo que o currículo se organizasse dando autonomia para a escola tanto para fazer a gestão dos recursos financeiros (da qual a grande maioria tinha que buscar recursos por meio de festas, movimentos da própria comunidade), ausentando o Estado de fazer a gestão de recursos, assim como se ausentando de fazer a gestão de conhecimentos (Entrevistado1)

Ou seja, o professor referia-se a uma mudança importante na orientação política do papel do Estado em razão da mudança de governo e de diretriz política.

O Governo Requião tem orientação política distinta do Governo Lerner que era um governo tipicamente neoliberal, estreitamente vinculado aos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Lerner, em oito anos de mandato, defendeu e implementou um processo de crescente privatização dos serviços públicos, especialmente da educação superior. (PAIVA, 2010. p.55.)

Para que a escola do campo seja autêntica e cumpra seus objetivos a questão do currículo precisa ser estudada e revista, pois é ele que dará um sentido e um direcionamento dentro dos objetivos propostos para a efetivação da proposta.

Tinha diferentes currículos, inclusive na parte diversificada, inúmeros conteúdos, então o propósito da SEED foi retomar seu papel social fazendo uma limpeza. Para exemplificar usamos o que o Saviani fez com a perspectiva da curvatura da vara tínhamos uma perspectiva extremamente neoliberal, a pedagogia dos projetos, parte diversificada muito fragmentada. A educação do campo nasce em um contexto, período pós-educação neoliberal, em um governo supostamente mais democrático e que traz como um de seus princípios o diálogo com os movimentos sociais. (Entrevistado3).

Conforme o parecer CEE/CEB nº 1011/10, o governo do Paraná representado pelo governador Roberto Requião, encerrou seu mandato em 2010, com 584 escolas públicas rurais, não só as que estavam em área de assentamento ou de acampamento de reforma agrária, mas também as que atendiam os sujeitos que habitavam os territórios rurais do Paraná sejam eles ilhéus no litoral, quilombolas, faxinalenses da floresta de araucária, comunidades de pequenos agricultores, arrendatários, posseiros, ligados à agricultura familiar e à agroecologia e trabalhadores temporários especialmente na região norte, norte velho, norte pioneiro, no noroeste do Paraná, todos que trabalham com a cana e com o café.

Esse processo no Estado do Paraná, fruto de muita luta dos movimentos sociais e instituições que engajados aderiram à causa, fizeram com que a educação do campo emergisse como uma conquista desses movimentos, demandando, portanto, reconhecimento por parte dos governos.

Em 1997 vai ocorrer o 1º encontro Nacional de educadores da reforma agrária pautado pelo MST, é o contexto vivido na época em relação à reforma do Estado, busca-se um processo de redemocratização. A educação do campo vai ter uma mudança a partir de 1997²¹ em âmbito nacional, o Paraná vai acompanhar esse movimento, contudo nesse momento já tinha algumas experiência por conta das aulas de acampamento e assentamento da reforma agrária, também pelo projeto Vida na

²¹ A Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no Campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a própria UNB, o Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Roça²² da ASSESOAR de Francisco Beltrão, que já fazia uma relação entre a escola pública vinculada ao contexto dos pequenos agricultores da região do centro oeste e outras experiências nas áreas de assentamento e acampamento. (Entrevistado 3)

De acordo com os relatos dos gestores do estado, no período de 2003 a 2010, que participaram ativamente da implementação de uma nova política educacional voltada para o campo, foi exercida pressão para que nesse momento o Estado incorporasse as reivindicações, cumprindo sua função social, elaborando junto aos gestores, políticas públicas que garantissem o cumprimento da Constituição Federal de 1988, e a LDB 9394/ 96, mais especificamente o artigo 28, voltado para a população que reside no campo.

Em 2001, após encontros, diálogos e reivindicações foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, pela Câmara da Educação Básica, pela Câmara Nacional e pelo Conselho Nacional, sendo efetivamente lançada em 2002. Nesse momento, o Estado do Paraná cria a Coordenação da Educação do Campo, a princípio com o objetivo de atender as escolas de assentamento e acampamento, posteriormente atingindo os demais sujeitos do campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas

²²O Projeto Vida na Roça é um projeto de extensão universitária implementada pelos moradores da comunidade de Jacutinga – Francisco Beltrão – PR, em conjunto com o sindicato dos trabalhadores rurais, ASSESOAR e UNIOESTE, no ano de 2006. Uma iniciativa de desenvolvimento local da população do campo, e visa constituir referências de desenvolvimento na perspectiva das políticas públicas que superem as lógicas da fragmentação, da descontinuidade e do clientelismo. Este nome foi escolhido pelo debate entre os alunos da escola Parigot de Souza, da localidade de Jacutinga. (DUARTE, 2001, p.66) Com um percurso de dez anos o projeto obteve avanços da saúde e saneamento com a coleta e separação do lixo, diminuição dos agrotóxicos, preservação da mata ciliar, reflorestamento e a mudança de duas serrarias que estavam dentro da vila para local adequado. Em relação à educação apresenta um trabalho diferenciado a partir de metodologias construtivistas. A cultura e o lazer tiveram na retomada das festas tradicionais como a festa alemã destaque na participação, a criação de um grupo de teatro, de dança típica e organização do esporte também propiciaram uma retomada da valorização pessoal. Na área de produção uma nova maneira de trabalhar o solo a partir de técnicas como o piqueteamento e uso de adubações alternativas aumentaram a produtividade principalmente do leite tornando de acordo com dados da secretaria de agricultura a maior bacia leiteira de Francisco Beltrão. Agricultores ecológicos construíram também duas agroindústrias para processar o leite, produzindo queijo. <http://www.famper.com.br/2010/arquivos/mundo-contemporaneo/rogerio.pdf>. Acesso em 05/12/2011

dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71).

Após a criação das diretrizes, foi preciso que o Estado definisse educação no e do campo para a partir daí traçar projetos a serem cumpridos, o entrevistado 3 relata a seguinte definição:

[...] esse é um aspecto bastante discutido pelos que se envolvem na temática, a caracterização da escola do campo, na verdade a discussão quanto ao urbano e o rural é muito polêmico, temos conceitos apresentado pelo IBGE, que apontam o que é urbano e o que é rural, por outro lado, há autores que questionam esta definição, como o autor Jose Eli da Veiga, em seu livro intitulado “O Brasil é menos urbano do que se calcula” interessantíssimo para discussão, o autor nos traz dados, conceitos do que é urbano e o que é rural, pequenas cidades que são consideradas urbanas, se analisadas a partir das prática social dos sujeitos que ali vivem, seriam consideradas do campo. Esta definição foi e está sendo bastante discutida, um fator de amadurecimento dentro do estado, e hoje também é uma construção que nós estamos fazendo com as escolas, diretores, comunidade escolas, e sociedade civil organizada.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 1º traz:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A educação do campo precisa ter características e necessidades próprias do local, valorizar o espaço cultural, em que os educandos estão inseridos sem abrir mão da pluralidade de conteúdos em diversas áreas como fonte de conhecimento.

Um dos elementos que dá solidez à educação do campo é o envolvimento e o comprometimento da comunidade. Quando se referia a políticas para a "educação rural" sempre a prioridade foi o projeto capitalista voltado para os conteúdos que estava a serviço de um projeto de agricultura e de campo, no qual a mecanização e a inserção dos produtos químicos e aperfeiçoamentos eram prioridades em detrimento das condições de vida do homem no campo.

Na relação homem-terra, esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.57)

Quando o conceito de campo possui ligação somente com a localidade como cita o Decreto nº 7.352, corre-se o risco de não atingir um projeto coeso, no qual os sujeitos que lá residem tenham uma identidade com a proposta. Nesse caso, a educação do campo perde forças, pois os sujeitos que residem nos distritos ou municípios pequenos muitas vezes não têm a identidade com o campo:

Também é importante trazer o conceito da caracterização da escola do campo, a partir das diretrizes operacionais da educação básica da escola do campo, 2002, as diretrizes curriculares Estaduais, as diretrizes complementares de 2008; onde a escola do campo caracteriza-se não somente a partir de sua localização ou de um perímetro geográfico. Consideramos, portanto, depois de um longo debate e agora finalizando junto com professores da Rede Estadual de ensino, os professores das universidades que se dedicam a discussão, e amparado pelos documentos legais, a escola do campo é definida para além dos perímetros e dos distritos rurais, são consideradas escolas do campo aquelas que recebem alunos do campo ou que tenha identidade com o campo, os faxinalenses, os

ribeirinhos, acampados, assentados, ilhéus, quilombolas entre outros sujeitos que pertencem e que tem que ser reconhecido enquanto escola. Por exemplo, se a escola recebe mais de 50% de alunos do campo, a escola é caracterizada como uma escola do campo, o Parecer aprovado recentemente pelo Conselho Estadual de Educação, de 06 de outubro de 2010 - 1011/2010²³, temos normas e princípios para a implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo, assim, a gestão na concepção da Educação do Campo considera as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo, vinculadas às suas práticas diferenciada de economia, suas manifestações culturais, políticas e sócio ambientais. (Entrevistado 2)

Este documento fomenta o posicionamento de gestores Estaduais e municipais, quanto ao reconhecimento das escolas do campo, visando o não fechamento das escolas rurais, evitando a perversidade do transporte escolar. Neste sentido, o documento é um instrumento legal, que estimula a comunidade escolar a participar na construção da identidade da Escola do campo, e na visibilidade dos seus sujeitos.

O parecer é um dos frutos desse trabalho diagnóstico e de reorganização do atendimento as escolas do campo, a gente foi sentindo a necessidade, considerando hoje pela nossa experiência que quatro fatores são extremamente relevantes para a discussão, são eles: vontade política, corpo qualificado de profissionais em todas as dimensões, qualificação - entender sobre educação do campo, um arcabouço teórico jurídico, que sustenta os processos, as solicitações, as demandas que vem da sociedade civil, e da sociedade que exige seus direitos e os movimentos sociais, então a gente sentiu que precisávamos para além das diretrizes curriculares um arcabouço teórico jurídico que fosse aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e que possa vir servir também e sustentar os processos que possa nos auxiliar com os camponeses, ajude a população rural a exigir seus direitos. Ele vem também em um conflito com o poder instituído, a educação do campo não se desvincula do projeto global de educação e ele vem para denunciar que alguns sujeitos foram excluídos do processo de escolarização, entre eles o sujeito do campo, então nós passamos quatro meses debatendo com o Conselho Estadual para mostrar que educação do campo não quer fragmentar, nem dicotomizar, não faz parte de um projeto

²³ PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 APROVADO EM 06/10/10. ASSUNTO: Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo.

http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/cec/arquivos/File/parecer_CEE_1011_10_escolas_campo.pdf
. Acesso em 10/07/2011

pós moderno, mas que vem para denunciar assim como vem a educação das relações étnico raciais, como vem a educação escolar indígena, como vem a questão de gênero e diversidade sexual, denunciar. Se considerarmos a educação como parte dos sujeitos, celebração da vida e que alguns sujeitos foram excluídos desse rito da celebração entre eles os quilombolas, os faxinalenses, os indígenas, os pequenos produtores, então a partir disso saiu esse texto que foi também um pouco do acúmulo dos nossos simpósios, das nossas relações com os movimentos sociais, das nossas relações com as Universidades e das nossas relações institucionais com os professores da rede (Entrevistado 3).

Porém, para a efetivação de uma proposta coesa é importante que a escola se reconheça como escola do campo, e esse é um processo de construção junto aos professores, alunos e comunidade escolar. O coletivo da escola deve ter um 'sentimento de pertença' da escola do campo, dar visibilidade a esses sujeitos, sejam eles alunos quilombolas, faxinalenses, entre outros, que muitas vezes estão invisíveis. No mínimo a escola deve reconhecer as especificidades destes sujeitos. De acordo com os referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de subsídio, (2004, p.35) afirma:

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação de identidade dos sujeitos da luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas, e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

Sabe-se da importância, neste momento histórico, de se estabelecer um reconhecimento em relação à Educação do Campo para superar o conceito de Educação Rural:

As concepções de educação e os sujeitos que as desenvolvem são diferentes. Os sujeitos que delas participam são os trabalhadores, embora com lugares bem definidos: em uma, são sujeitos de processo históricos; em outra, objetos de políticas e de práticas educativas. A educação do campo é construída no movimento de aproximação coletiva dos povos do campo, ao passo que a educação rural integra ações voltadas para os trabalhadores e povos do campo. A diferença reside na concepção de educação que as norteia. A educação do campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em que uma educação projetada para o futuro. A educação

Rural está assentada numa perspectiva que concebe o campo como o lugar de atraso, e os trabalhadores, como pessoas que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano. Muitas iniciativas governamentais em educação rural foram higienistas, tecnistas e voltadas ao desenvolvimento da produção capitalista. A diferença reside na origem de cada uma delas. Enquanto a educação do campo emerge da sociedade civil organizada, a rural, ainda que marginal nas políticas educacionais, provém da iniciativa governamental, uma vez que é planejada pelos técnicos da educação. (SOUZA, 2009, p. 48)

É essencial a compreensão da concepção de Educação do Campo, cunhada a partir das diversas lutas dos movimentos sociais, como ponto de partida o reconhecimento e a visibilidade aos sujeitos. Para que a proposta que envolve a educação destinada aos sujeitos que residem no campo comece a ganhar autenticidade, foram necessárias mobilizações em diversas esferas:

São convocadas mais de 11 reuniões técnicas, reunidos mais de 3000 educadores que atuam nas escolas do campo, colocando e trazendo elementos para a construção das diretrizes do Paraná, sempre articulando os professores da rede pública, entidades civil organizada, movimentos sociais e as instituições de ensino superior que vão se inserir nesse processo e acompanhar (Entrevistado3)

No Estado do Paraná a Educação do Campo ganha espaço no governo Requião, realmente há uma divisão de águas, nessa gestão acontece a instituição de uma coordenação específica da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação – SEED, logicamente não só por vontade do governo, mas por mobilizações dos movimentos sociais a partir da articulação paranaense por uma educação do campo, a 2ª conferência paranaense que aconteceu em Porto Barreiro em 2000. A partir dessa conferência, fortificam-se movimentos de educadores, professores das universidades, movimentos sociais, entidades que formam um coletivo e pauta para o governador Requião um espaço institucionalizado para discussão da Educação do Campo e acaba acontecendo a institucionalização da coordenação em 2003, da coordenação estadual da educação do campo na secretaria estadual de educação, um fato importantíssimo que passa a colocar a discussão para 32 núcleos regionais, tendo coordenadores da educação do campo. Um espaço institucionalizado para pautar ações a partir de ações das políticas públicas do governo no diálogo com a sociedade civil organizada. Outro fator importante é a discussão nos Núcleos Regionais de Educação, através dos coordenadores regionais da educação do campo que passa disseminar essas políticas estaduais da educação do campo, alguns apresentando maior iniciativa, até pela caminhada política. Enfim, institucionaliza-se um espaço específico para

proposição de políticas públicas, vinculados à luta das práticas sociais dos sujeitos do campo. (Entrevistado 2)

As diretrizes operacionais servem de base para que se definam alguns conceitos sobre a Educação do Campo.

Aqui no Paraná acompanhamos o movimento nacional, então as diretrizes operacionais e o próprio conceito de campo que a gente vem fundamentando é que ela é para além de um perímetro, ela prevê em seu arcabouço teórico jurídico uma interdependência campo - cidade que permite expandir para além dos perímetros. A lei dos perímetros no Brasil provoca distorções entre o que é rural e o que é urbano porque ela tem um papel econômico organizando toda a arrecadação de impostos dos municípios, então rural é entendido pela secretaria de desenvolvimento urbano como aquilo que não é urbano. Está na periferia, hoje temos políticas muito urbanocêntricas então o campo é o espaço da produção, espaço da mercadoria. Se pegarmos o censo escolar nós vamos ter 423 escolas que se declararam como sendo de zona rural, porque o censo está vinculado ao perímetro, nós estamos contando pelo menos 584, são 161 escolas a mais porque essas 161 não estão localizadas no perímetro rural, mas todo contexto que elas estão inseridas é rural, você percebe ao chegar lá os sujeitos, a questão econômica, cultural, identitária. (Entrevistado 3)

Com o objetivo de se ter um documento norteador para o trabalho desenvolvido pelos professores junto às Escolas do Campo, a Secretaria do Estado criou as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, o Entrevistado 2 nos explica como foi esse processo.

A gestão Requião, teve como política educacional fortemente marcada a construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e não mais o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs do governo federal, então isso ocorreu em todas as áreas, em todas as disciplinas. Ocorreu através da construção junto aos professores da rede estadual e instituições de ensino superior junto aos professores que se dedicam as temáticas. A construção das Diretrizes vinculadas às disciplinas iniciaram aproximadamente em 2004. No caso da Educação do Campo, a decisão política para a construção das Diretrizes, foi tardiamente decidida; nesse aspecto a diretriz do campo teve um prejuízo, ela não teve o mesmo período de amadurecimento pelo coletivo de professores para construção. Retomando a discussão política da construção deste documento, foi colocada em pauta novamente para o então secretário estadual de educação (Maurício Requião) a

necessidade das Diretrizes, como um documento legal para ser posto na discussão com o coletivo dos professores, dentro das escolas estaduais. A partir deste momento, mesmo tardiamente em 2005, iniciou-se esse processo, o da construção das diretrizes curriculares da educação do campo, a equipe já possuía inúmeros documentos e relatórios realizados pelos professores/as, a partir dos eventos proporcionados desde 2003, como por exemplo, encontros descentralizados, seminários, simpósios. As diretrizes foram construídas a partir destes relatórios, pautados pelo coletivo que participava dos eventos de formação continuada (foi reunido os documentos registrados a partir destes encontros e a assessoria da professora Dra. Maria Antonia de Souza) posteriormente foi submetida à leitura de representantes dos movimentos sociais e hoje é um documento legal que pauta a educação do campo em todas as escolas do estado do Paraná.

Como uma avaliação do que foi construído pelos sujeitos ligados à educação do campo, os entrevistados consideram que:

Esse material nos dias de hoje, a partir das experiências vivenciadas no Estado, e da caminhada do coletivo dos sujeitos do campo, poderia ser alterado, incrementado a partir de tantas outras práticas afirmativas dos sujeitos do campo. Mas até o momento ele ainda é um documento essencial, porque ele chega oficialmente na escola do campo, pautando a especificidade - educação do campo. É um documento coletivo dos professores, sociedade civil organizada, instituições de ensino superior que discutem e pautam o olhar para os sujeitos da Educação do Campo.

Sabe-se que toda proposta para que se concretize é preciso comprometimento dos sujeitos por ela envolvidos, nessa situação a preparação e a formação dos professores, quer inicial ou continuada, é decisiva na busca pelo comprometimento e engajamento. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Nas Escolas Do Campo, Resolução CNE/CEB, estabelecem no Art. 12: Parágrafo único. “Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.”

Em relação à capacitação dos professores, questiona-se como está sendo realizada uma vez que esse processo é essencial para análises e discussões.

Em relação à formação do professor nós mapeamos as regiões do Paraná, lembrando que é importante ressaltar que quando resolvemos fazer este levantamento fizemos com assessoria, em parceria com as Universidades, com a professora Maria Antonia de Souza, a professora que agora está aposentada Regina da UEL, Marcos Gehrke que está na UFSC, Munarim. Nós discutimos e debatemos sobre as escolas do campo, então a partir do mapeamento iniciamos o processo de formação continuada, chegamos a mapear 8600 professores que atuam nas escolas, então fizemos capacitações em forma de simpósios, estudos, Itinerante 2010, realizamos 165 oficinas no Estado do Paraná atendendo salas com até 30 professores. Estamos possibilitando que mais de 6000 professores tenham acesso a esse debate sobre educação do campo desses 8600, então vejo várias iniciativas, começamos a elaborar cadernos temáticos dentro da área da reforma agrária com experiências dos grupos de estudos, com artigos do Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Caldart, Monica Molina, pessoas que nos ajudaram a construir esse conceito que o Paraná tem. (Entrevistado 3)

O Entrevistado 2 considera que:

A formação continuada foi uma questão de avanço nesta gestão, 2003 a 2010. Foram 6 simpósios estaduais da educação do campo com aproximadamente 700 professores cada um deles, com representação de todas as regiões do Estado, em Faxinal do Céu no município de Pinhão, Seminários, vários encontros descentralizados, convênios com o movimento dos trabalhadores rurais sem terra - que hoje mantém 11 escolas itinerantes, formações para os professores que atendem as comunidades tradicionais, ocorreram formações durante esses 8 anos para os professores que atuam com os sujeitos (campo, indígenas, quilombolas, populações tradicionais, ilhéus, ribeirinhos, entre outras). É claro que temos como limite a rotatividade dos professores, então muitas vezes o professor participou do 1º simpósio não participou dos demais, o professor que hoje está na escola do campo, questiona: eu nunca participei de formação em Educação do Campo, pois devido essa grande rotatividade, este processo muitas vezes não tem continuidade na formação dos professores. Encontramos também nas escolas professores que dizem: participei do 1º, 2º, 3º, e 4º simpósio, mas a maioria participou pelo menos de 1 destes momentos de formação, outro elemento agravante quanto a formação continuada é dar conta da totalidade da rede estadual, outra alternativa foram os grupos de estudos, discussão esta que resultou na produção do 2º caderno temático da educação do campo, a partir da sistematização do inventário de experiências dos professores. Sintetizo que houve um avanço muito significativo na formação dos professores, principalmente

pautado a partir de uma contraposição ao modelo da Educação Rural, com certeza o debate foi lançado. Sintetizo que houve um avanço muito significativo na formação continuada dos professores, principalmente pautada a partir de uma contraposição ao modelo da Educação Rural, com certeza o debate foi lançado.

A formação para professores do campo é lei, segundo o Decreto nº 7.352, de quatro de novembro de 2010:

Art.4º - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quando pergunto sobre os professores, quem são eles, onde moram e quais dificuldades são encontradas, a entrevistada 2 ressalta que:

A maioria deles são professores que moram na zona urbana e se deslocam para o campo, então há grande rotatividade de PSS (processo seletivo simplificado) muitos deles não são QPM (quadro próprio do magistério), além disso, a grande rotatividade e esse deslocamento perverso que o professor dá aula de manhã na cidade, mal almoça, fica no trajeto na hora do almoço no ônibus, e a tarde fica na escola do campo, então muitas vezes ele não tem esse sentimento de pertença e não

conhece a realidade de seus alunos para trabalhar, para estabelecer diálogo da especificidade do contexto, com a disciplina na escola do campo, por mais que tenha interesse de trabalhar ele não conhece a dificuldade, cultura, cotidiano do aluno quilombola, acampado, pequenos agricultores, nas diversas disciplinas, matemática, português, geografia. Outra questão, importante ressaltar aqui que não é deixar de trabalhar os conteúdos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, não é isso, senão vamos trabalhar só as atividades do campo, por outro lado, deverá também ser discutido e assim termos como ponto de partida a especificidade, é reconhecer esses sujeitos na história, na geografia, na matemática, é muito visível observarmos, por exemplo, os professores de história, como trabalhar a luta da terra no Brasil? Como a gente conta essa história? Muitas vezes o aluno não sabe como se deu a luta pela terra no Brasil (a partir da luta dos trabalhadores, disputas) essas questões devem ser pautadas na escola, e cotidianamente as vemos secundarizadas.

O Entrevistado 3 relembra que quando se trata de professores, esses vem de um contexto bastante diversificado, com diferentes histórias e diferentes formações.

Você encontra professores como múltiplas trajetórias, múltiplas vozes, múltiplas experiências então você vai ter desde aquele que vem engajado nesse movimento que já está há algum tempo, até aquele que está ali, que tem resistência, acha que isso é superação, acha que é dicotomia, então você tem aí múltiplas experiências. No próprio colégio que você irá pesquisar que está lá dentro dos movimentos sociais tem suas contradições, pois é um espaço público, então vários professores vão para lá e não necessariamente estão vinculados ao MST, então você percebe algumas resistências.

Segundo o entrevistado 1, a falha, ou seja a dificuldade, inicia-se ainda no processo de formação, pois na

Universidade pouco discute as questões da educação do campo, então no momento que ele chega lá tem que reaprender. Vai muito mais do acreditar, sempre digo que para ser educador do campo você precisa acreditar muito mais do que ser professor, você tem que fazer parte da causa, saber o que é o povo do campo, senão você não consegue de fato se inserir nesse processo, daí vem a dificuldade, você precisa estudar mais porque, aqueles pensadores que você estudou na Universidade não dão conta da discussão, pelo contrário você tem que começar a dialogar, fazer análise, ler muito, pois existe uma contradição que são dois lados: o lado do agronegócio e

da agricultura familiar camponesa fazer esse paralelo para poder fazer essa análise requer muito esforço caso contrário você poderá defender a causa do latifúndio e não do sujeito do campo.

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no artigo 5º faz menção a questão de reformulação no projeto político pedagógico das licenciaturas, porém ele ainda não se efetivou.

Art 5º - A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em relação a isso, o entrevistado 3 explica que o processo escolar no campo vai além dos bancos escolares

É difícil, nós temos que pensar também no próprio processo supondo que esse saber mais sistematizado, mais aprimorado que permite a escola, que permite o processo de escolarização que vem desde as Missões Jesuíticas pautados por uma lógica é do colonizador, então é do sistema do agronegócio, da grande propriedade e que pensa o espaço rural como um espaço produtivo de mercadoria sem gente, um campo sem pessoas e que o camponês tem que vir para a cidade estudar e se qualificar para ter os filhos empregados dos fazendeiros, madeireiros, exploradores das riquezas agrícolas. Por isso que o próprio conceito de educação do campo já é um território de disputa, ele nasce no seio dos movimentos sociais, a própria educação do campo é um novo território de disputa no sentido que a mesma escola que hoje está formando, que nós acreditamos que ela busca, pois entendemos a educação como processo e que é um período muito curto de diálogo, no entanto a gente acredita em uma escola que prevê um projeto de desenvolvimento social diferenciado, que tenha pequena propriedade, que tenha desenvolvimento do campo, que tenha viabilidade econômica, e que essa escola instigue o jovem a querer ou não ficar no campo, que ele possa ter a opção de ficar, a escola geral hoje, em momento algum dá opção para ele ficar, ele não tem como, pois se ele ficar lá ele vai morrer

de fome, ele não tem qualidade de vida, então o que a gente busca em relação à educação do campo é fazer uma educação crítica, problematizadora, nesse sentido que tem que instigar outro modelo um desenvolvimento possível que permaneça esse jovem no campo, pois se for ao contrário ele não vai ficar no campo sem condições nenhuma. Muitos deles vão para os colégios agrícolas, se formar para trabalhar nos chiqueiros porque ele não tem outra oportunidade, se ele tivesse obtido a oportunidade de se formar para contribuir com a sua propriedade ele estaria, mas ele não tem essa oportunidade. E o modelo não vai lhe dar essa oportunidade, então essa é outra contradição difícil que a educação do campo mexe e instiga e por isso ela não é separada das questões sociais. Se temos uma concepção mais tradicional de que a escola é um espaço, único e exclusivamente de você levar o conhecimento. Nós entendemos que é muito mais, a escola é um instrumento mesmo de instigação desse sujeito diferenciado que muitas vezes está lá, tutelado por alguma política compensatória ou abandonado, a educação do campo muitas vezes é vista dessa perspectiva (Entrevistado 1).

Em relação ao caderno temático para educação do campo, citado acima, o que é, o entrevistado relata qual a sua efetiva contribuição para a educação do campo.

Com o objetivo de construir algo voltado para as especificidades do campo, o Estado do Paraná criou o caderno temático da educação do campo- 2005, esse traz um coletivo de autores e de discussão, também está para ser lançado o 2º caderno da educação do campo – que traz ações e experiências realizadas nas escolas do campo, a partir dos grupos de estudos realizados pelos professores, inventários de experiências, a partir do que as escolas produziram. O Paraná possui uma diversidade como, por exemplo: a escola da ilha de Paranaguá, escola quilombola do Paiol de Telha de Guarapuava, escola Ribeirinha que está em Porto Rico no NRE de Loanda, os acampados da Reforma Agrária, assentados, com base nesses dados é uma produção a partir da realidade das escolas e não um livro. Junto à SEED existem publicações de materiais, vinculadas ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra que já tem experiências pautadas, através das escolas itinerantes, mas compreendo que a produção de materiais específicos para escolas do campo, será um processo de construção do coletivo/realidade das escolas. Mas realmente o professor no momento da preparação de sua aula tem dificuldade somente alicerçados nas diretrizes da educação do campo, por exemplo, o professor de português ele vai trabalhar com o livro didático de português e a Diretriz da Educação do Campo, ainda acompanhamos muitas dificuldades apresentadas pelos professores. Uma questão

diagnosticada na minha pesquisa de mestrado, é que os professores apontaram como facilidade quando recorrem as diretrizes da Educação do Campo, o capítulo mais utilizado são os eixos temáticos e as alternativas metodológicas, que é onde eles conseguem fazer um diálogo mais apropriado e próximo a sua disciplina de formação. (Entrevistado 2)

A respeito da pesquisa realizada no Estado do Paraná, no ano de 2007, para saber o número de escolas do campo no estado, buscou-se saber qual foi o objetivo de tal pesquisa?

Esse foi o diagnóstico que hoje culmina no número de escolas do campo no Estado do Paraná, que são 584 escolas do campo, foi um grande desafio estabelecer no Estado do Paraná este número, em cada Núcleo Regional de Educação, estes dados. Este processo iniciou-se a partir de reuniões, junto a assessorias de alguns professores das instituições de ensino superior, e reuniões com os coordenadores dos Núcleos, culminando num diagnóstico, nas reuniões foram discutidos os critérios, normas, definições políticas pedagógicas, para definir as identidades das Escolas do Campo, a partir daí nós conseguimos, em conjunto com os NRE's, 32 núcleos (fora Curitiba) então 31 NRE's. A partir deste movimento coletivo, tivemos então o resultado desse diagnóstico e que foram aplicados aos núcleos, enviados aos núcleos, que pesquisaram, ou seja, diagnosticaram a realidade da região, para caracterizar quais escolas poderiam ser identificadas como escolas do campo, algumas pela localização geográfica, outras pela identificação dos sujeitos que frequentam a escola, para totalizarmos o número de escolas do campo no Estado do Paraná. Em Guarapuava, atualmente identificadas 18 escolas do campo que se declaram do Campo geograficamente, estão nos perímetros, distritos ou se reconhecem a partir da realidade de seus sujeitos. Mas para que as escolas sejam do campo elas precisam aceitar se reconhecer, muitas vezes isto não acontece, e a escola tem autonomia para não querer ser do campo, por isso o número das escolas do campo no NRE altera-se, mediante a decisão do coletivo da escola. (Entrevistado 2)

Em relação às escolas, que em 2009, passaram a ser denominadas escolas do campo, mesmo sem ter esse sentimento de escola do campo indagam-se, quais foram às mudanças que aconteceram o que mudou efetivamente na escola?

Algumas se destacaram outras nem tanto, quanto ao projeto político pedagógico da escola, e adesão é temática.

Poderíamos destacar que as escolas que estão mais vinculadas aos movimentos sociais e com a comunidade escolar têm trabalhos relevantes quanto a Educação do Campo, por exemplo, já citado acima no núcleo de Francisco Beltrão- Comunidade do Jacutinga a ASSESOAR, presente nas escolas, a presença de organizações e movimentos sociais, tem diversas experiências, também é importante destacar que ainda é recente falar o que mudou, mas sim que é um processo de construção, reconhecimento, sentimento de pertença, mas estamos caminhando para atingir estes objetivos. Prioritariamente o sentimento de pertença, não apenas características quanto a mudança de nomenclatura, mas ter essa identidade de escola do campo, esse é um processo em construção, futuramente veremos mudanças relevantes, desta caminhada. (Entrevistado 2)

Em relação aos financiamentos na escola do campo questiona-se se existe algum diferencial para as escolas localizadas no campo?

Este é um tema que precisa de uma abordagem mais ampla, á medida que consideramos principalmente o artigo 14 e 15, Inciso I, II e III das Diretrizes. Além disso, deveria ser cumprido o disposto no §2º, da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno nas escolas do campo, considerando algumas especificidades (poderá atentar para LDB). (Entrevistado 3)

A respeito do colégio 1 que será instrumento para a minha pesquisa, questiona-se se ele se reconhece como escola do campo?

Eu já estive duas vezes no colégio discutindo com a equipe, professores e funcionários, e encontrei bastantes dificuldades, a escola encontra-se em um distrito, os alunos na sua maioria residem no campo, porém eles estão em um processo de construção da identidade, enquanto Escola do Campo. Algumas resistências são diante dos problemas que já relatei a maioria dos professores não residem no local, se deslocam do município de Guarapuava, acabam não estabelecendo vínculos, e o sentimento de pertença, a grande rotatividade dos professores, com certeza é a questão principal. (Entrevistado 2)

E em relação aos alunos, qual o perfil pensado para a educação do campo. Como esse aluno é visto?

Essa é uma identificação dos sujeitos, que se reconhecem enquanto suas especificidades, por exemplo, o sujeito quilombola, ilhéu, ribeirinho, pequenos agricultores, nós não determinamos a identidade dos sujeitos, cabe aos profissionais da escola respeitar, reconhecer e proporcionar visibilidade, mas a identidade dos sujeitos, é o seu auto reconhecimento, ainda temos muito presente o conceito de que a escola da cidade é melhor; este é um desafio, um processo de desmistificação, que o campo é considerado como atraso, o urbano é o modelo de progresso. Diante disso, é visível a dificuldade de muitos alunos se identificarem, pois estes estão inseridos no modelo vigente da sociedade. É importante que esta discussão esteja em pauta na escola do campo, uma reconstrução do conceito de campo, valorizar o campo como um lugar de trabalho, cultura, que mantém a comunidade, ou seja, reconstrução junto aos alunos dos valores que tem o campo. (Entrevistado 2)

As escolas multisseriadas, o Estado do Paraná, como outros Estados contemplam essa modalidade, apesar de diversas críticas, pois as escolas multisseriadas ainda são um desafio às políticas públicas destinadas ao campo, uma vez que retratam o quadro da ausência do Estado, uma gestão com muitas limitações e resultados educacionais precários.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006, p.19)

O Estado do Paraná conta com o programa Escola Ativa o qual visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.

A escola Ativa (sabemos que há uma crítica, pois a base dela é um programa neoliberal, sugestão do Banco Mundial para aumentar a certificação) um programa que atende as escolas multisseriadas um programa que atende as pequenas escolas que estão no campo de 1ª a 4ª séries e educação infantil, pensávamos que elas não existiam mais até encontrar mais de

600 escolas, mais de 20.000 educandos que frequentam as escolas multisseriadas, é interessante porque as prefeituras que antes tinham uma salinha de extensão, agora arrumando a documentação para mostrar que tem escola, porque recebem além do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Campo²⁴, que é um recurso específico de R\$12.000.00 por ano para compra de material didático, formação continuada, entre outras despesas, é importante lembrar que a escola multisseriada foi entendida como precária²⁵, como uma concepção da educação rural porque é precária, se você não investir em infraestrutura e formação continuada do professor precarizada pela própria concepção, o andamento do sistema fica prejudicado. É importante a educação do campo valorizar o sujeito, porque quando você vai na comunidade a criança, os pais, as famílias sentem orgulho porque eles enxergam no educador um intelectual orgânico, pois a escola é uma extensão da comunidade não é uma coisa que eles dizem, mas é algo perceptível nos sujeitos, no sentido de entender que a escola não está desvinculada e sim aquele é um espaço de reunião de vacinação de produção do conhecimento. A educação de campo sem essa relação com os movimentos sociais, não é educação do campo, pois ela é as vozes dos sujeitos que a caracterizam como educação do campo, movimento sociais num sentido amplo, não é só o sindicato, MST, mas todo o movimento em que a comunidade escolar, a comunidade local faz em prol da educação isso é movimento social, isso é estar girando a roda da história (Entrevistado1).

²⁴O PDDE- tem como objetivo: Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipal e estadual que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, conforme matrícula apresentada no CENSO ESCOLAR 2009. O PDDE Campo consiste no repasse financeiro por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital, para contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Os recursos destinam-se, para contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como para aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação.

<http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-legislacao>. Acesso em 16/07/2011

²⁵Porque grande parte das escolas com classes multisseriadas localizadas no campo funciona em prédios muito pequenos e inadequados em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso. Frequentemente estes estabelecimentos de ensino encontram-se em más condições de conservação, com goteiras, remendos e consertos realizados de forma improvisada. Esta situação causa risco aos estudantes e professores. A maioria das escolas com classes multisseriadas localizadas no campo possui apenas uma sala de aula, onde se realizam tanto as atividades pedagógicas quanto as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade. Além disso, é comum que o mobiliário escolar – carteiras, mesas, quadro de giz, armários e estantes – seja insuficiente para atendimento de alunos e professores ou em más condições de conservação. É importante lembrar que a utilização de mobiliário inadequado pode oferecer riscos à segurança e à saúde das crianças e dos professores. Por outro lado, as condições de precariedade representam desestímulo para toda a comunidade escolar.

<http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-legislacao>. Acesso em 16/07/2011

Na mesma perspectiva, Caldart afirma:

Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos. (1997 p.180).

Percebe-se a importância de um trabalho realizado de maneira coletiva, os sujeitos se fortalecem lutando em prol de uma causa, no capítulo seguinte estudaremos um exemplo de luta do coletivo em busca de um objetivo a ser alcançado, o acesso a educação para as crianças que residem no campo.

3. COLÉGIO IRACY SALETE STROZAK: DETERMINAÇÃO E LUTA

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.

O povo camponês o homem e a mulher. O negro o quilombola com seu canto de afoxé. Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros, pescadores e posseiros. Com certeza estão de pé.

Cultura e produção sujeitos da cultura. A nossa agricultura pro bem da população. Construir uma nação, construir soberania. Pra viver um novo dia com mais humanização.

Quem vive da floresta dos rios e dos mares. De todos os lugares onde o sol abre uma fresta. Quem sua força empresta os quilombos, e aldeias. Quem na terra semeia venha aqui fazer a festa.

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.”

(Gilvan dos Santos)

O colégio pesquisado nasceu da luta dos assentados da reforma agrária no Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. Resultado de um conflituoso processo de negociação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, os proprietários das terras Giacomet-Marodin, o Governo Federal e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, órgão responsável pela política agrária e fundiária rural no país, surge o maior assentamento da América Latina.

Em busca de escolarização, visando garantir o ensino a seus filhos sem perder de vista o amor e o apego ao campo os assentados lutaram pela constituição de um colégio no campo, que desde a sua constituição foi marcado por lutas e conquistas e hoje é o único colégio no Estado que possui uma proposta diferenciada²⁶ de educação.

²⁶Parecer CEE/CEB n.º 117/10. Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. *RELATOR: Arnaldo Vicente. AUTORIA: Câmara de Educação Básica. INTERESSADO: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. MUNICÍPIO: Rio Bonito do Iguaçu.* Resolução nº 3922/2010. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak –



<http://www.riobonito.pr.gov.br>. Acesso em 11/12/2011

O município era composto por densas florestas, onde predominava o pinheiro do Paraná. Para a construção da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago o rio Iguaçu, principal da cidade, teve seu curso natural desviado limitando o tamanho do município.



<http://www.panoramio.com/>. Acesso em 12/12/2011

O município é conhecido por lutas referentes à questão agrária. Na madrugada de 17 de abril de 1996, mais de 3.000 famílias do MST

ocuparam o latifúndio da Fazenda Giacomet - Marodim também conhecida como Araupel²⁸. Foi o início de uma luta de dois anos de acampamento.



Sebastião Salgado- 1996- Livro Escola em Movimento.

A desapropriação dos 26 mil hectares da fazenda aconteceu em 1998, quando 1.500 famílias foram assentadas. A partir de pesquisas em fontes documentais, o INCRA verificou que estas terras pertenciam à União, não havendo assim a necessidade de desapropriação da área. O INCRA entrou junto à Justiça Federal de Cascavel, com Ação Declaratória de Nulidade da titulação *non domino* que havia sido expedida pelo governo do Paraná na faixa de fronteira, dispensando assim, a desapropriação para a arrecadação destas

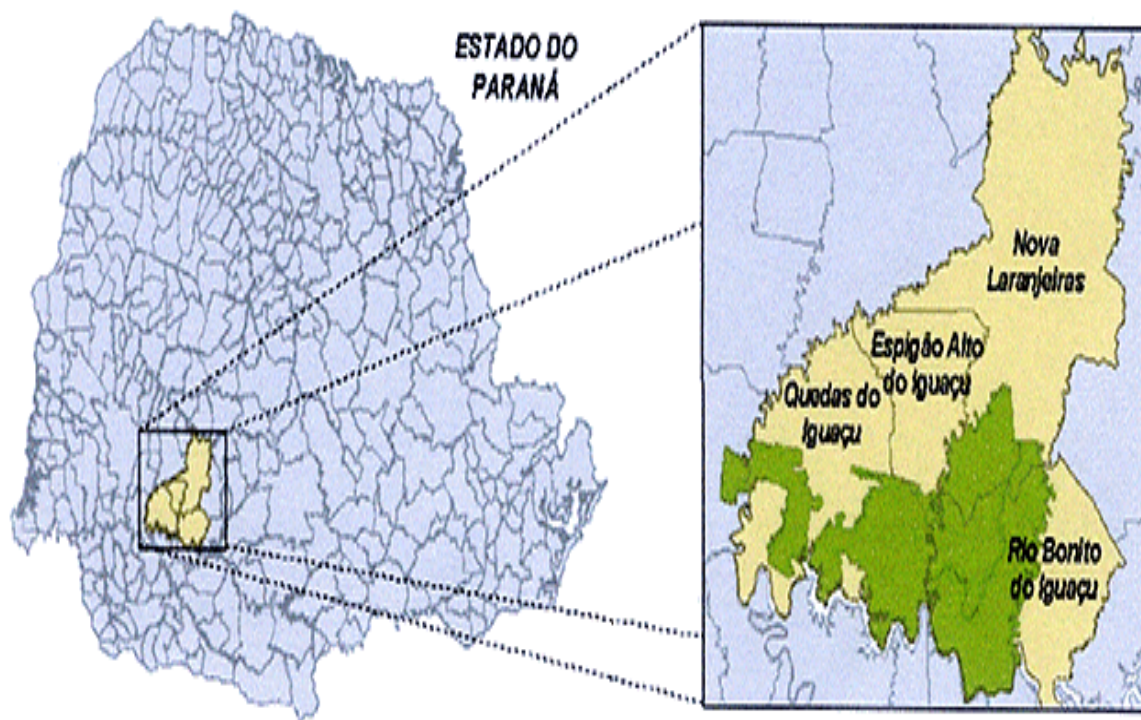
²⁸Em 1997 a Giacomet-Marodin teve sua razão social modificada para Araupel S.A. Em 2001 a Araupel consegue a Certificação Florestal de Cadeia de Custódia pelo FSC (Forest Stewardship Council) para a unidade industrial de Quedas do Iguaçu, deixando também de operar com matéria prima proveniente de florestas nativas. Ainda nesse ano, a Araupel obtém do IBAMA, o reconhecimento de 5.151 ha. como Reserva Particular do Patrimônio Natural - RPPN Corredor do Iguaçu, uma das maiores do sul do Brasil. Além disso a empresa há vários anos vem sendo premiada pela Federação das Associações Comerciais e Empresariais do Estado do Paraná por estar no ranking das 100 maiores empresas exportadoras do estado. Igualmente tem sido agraciada anualmente com o Mérito Exportação pela Revista da Madeira, por estar entre as 20 maiores exportadoras do setor madeira. Pela Fundação Getúlio Vargas tem recebido destaque por pertencer ao grupo das Maiores 300 Empresas do Sul. <http://www.araupel.com.br/araupel>. Acesso em 20/04/2011

terras para fins de reforma agrária. As terras foram retomadas através de decisão judicial no dia 9 de Novembro de 2004. A emissão da posse ao INCRA ocorreu no dia 17 de novembro de 2004. Com a arrecadação, destas terras, criou-se o assentamento Celso Furtado com área total de 25.285,53 ha. Embora constatado que estas terras pertenciam à União (o que dispensaria o pagamento pela desapropriação), o acordo para a arrecadação da área firmado entre Governo Federal e Araupel rendeu à empresa um valor de R\$ 75 milhões referentes às benfeitorias que lá existiam.

Segundo o PDA (Projeto de Desenvolvimento do Assentamento) elaborado pela Cooperativa de Trabalhadores em Reforma Agrária (COTRARA) em 2005, o assentamento Celso Furtado tinha capacidade para assentar 979 famílias com parcelas variando de 10,89 hectares a 15,73 hectares. Porém, o grande número de famílias excedentes que ficaram acampadas na área levou o INCRA a lotear o corredor de biodiversidade do assentamento, no qual foram assentadas 110 famílias, totalizando 1089 famílias no Celso Furtado. O assentamento se constituiu a partir do maior latifúndio de áreas contínuas do sul do Brasil: a fazenda Araupel.

O fato de ser um latifúndio de mais de 80.000 ha, levou o MST a ocupar a área (onde hoje é o assentamento Celso Furtado), primeiramente em 1999, e posteriormente, em 2003. A formação do latifúndio da Araupel ocorreu em 1972, quando dois grupos tradicionais do ramo madeireiro, a Madeireira Giacomet S.A. e a Marodin Exportação S.A. se uniram, formando no Rio Grande do Sul, a Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S.A.

O objetivo da nova empresa era “aquisição” de terras no Centro-Sul do Paraná, como foi o caso das fazendas Pinhal Ralo, Rio das Cobras e Campo Novo, totalizando 87.167,51 ha. As terras da empresa Giacomet-Marodin abrangiam cinco municípios paranaenses: Quedas do Iguaçu, Três Barras do Paraná, Rio Bonito do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu e Nova Laranjeiras.



<http://www.faep.com.br/>. Acesso em 12/12/2011

A Giacomet-Marodin se instalou em Quedas do Iguaçu no ano de 1976 criando sua unidade industrial e sua sede no Paraná. Até o ano de 2005 a empresa ocupava 14% da área total deste município.

Em 1997, a Giacomet-Marodin mudou seu nome para Araupel S.A. As terras da Giacomet-Marodin eram devolutas, conforme assinalado anteriormente, porque em 1926 foram doadas pelo Estado do Paraná para a Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande. Em 1940, o governo Federal editou a lei Nº 2.073, incorporando as terras dos Estados do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, ao domínio da união, incluindo assim, as áreas que posteriormente viriam a ser da empresa Giacomet-Marodin. Porém, o Estado do Paraná, conivente com a grilagem de terras, outorgou em 19 de junho de 1944, novo título (Título de Revalidação) em favor da Cia. Estrada de Ferro.

O histórico das lutas pela terra nas áreas da então Giacomet-Marodin remonta a década de 1970, quando ocorreram vários conflitos entre camponeses que não possuíam terra e os guardas da empresa, chegando a ser montados acampamentos nas áreas e despejos dos camponeses pelos

guardas. Nesse momento, os camponeses não estavam articulados em torno de um movimento estruturado, organizado em âmbito regional ou estadual. Eram lutas localizadas que visavam conquistar a terra. Estes movimentos localizados foram formados por posseiros expulsos das suas terras pela empresa, em anos anteriores.

Em 1996, os camponeses voltaram a lutar contra o latifúndio Giacometti-Marodin. Desta vez, organizados no MST, 12.000 camponeses ocuparam parte da fazenda no município de Rio Bonito do Iguaçu. Esta ocupação resultou na criação de dois assentamentos em 1997: Ireno Alves dos Santos com 900 famílias e Marcos Freire com 604 famílias. Porém, estes assentamentos não foram suficientes para atender toda a demanda, em vista do grande número de famílias/camponesas sem-terra existentes na região, ficando cerca de 1.000 famílias excedentes. Há que se destacar que a conquista pelos camponeses sem-terra de parte do latifúndio, agora Araupel, foi de extrema importância para a organização da luta na mesorregião Centro-Sul do Paraná, pois foi a base para que se desenvolvessem novas lutas nesta região.

No ano de 1999, foram retomados os esforços dos camponeses sem-terra para a conquista de mais uma área do latifúndio da Araupel. Como forma de pressionar o governo e aglutinar os camponeses em torno de uma luta unificada para a conquista pretendida, os sem-terra montaram em 12 de janeiro de 1999 um grande acampamento – provisório – nas margens da PR-158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu, na localidade de Campo do Bugre, com aproximadamente 1800 famílias.

Além das famílias excedentes do assentamento Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos, o MST realizou um trabalho de base, principalmente na microrregião de Guarapuava, a fim de aglutinar um número expressivo de famílias para ocupar outra área da Araupel. Assim, neste acampamento na PR-158, reuniram-se famílias advindas de diversas regiões do Estado do Paraná, de outros Estados e do Paraguai (brasiguaios). Das 1800 famílias que estavam acampadas na PR-158 (Campo do Bugre), cerca de 1300 seguiram na madrugada do dia 10 de maio de 1999 até o município de Quedas do Iguaçu onde ocuparam o local conhecido como “Bacia”, um setor da Fazenda Araupel.

O acampamento decorrente da ocupação foi batizado de “Acampamento 10 de Maio”. Ainda hoje, essa ocupação é considerada a maior do Sul do Brasil²⁹.

Com a implantação dos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire a região se desenvolveu elevando a economia do município de Rio Bonito do Iguaçu. Os assentados conquistaram 10 escolas: 6 estaduais e 4 municipais visando o direito dos trabalhadores ao acesso à educação.

A região central do Paraná concentra o maior número de assentados, ao todo são 2.530 famílias, beneficiadas com a desapropriação de cerca de 50 mil hectares da fazenda Araupel, onde se localizam hoje os assentamentos de Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e Celso Furtado.

²⁹. Um exemplo histórico dessa luta foi a desapropriação da Fazenda Giacomet-Marodin, também conhecida como empresa Araupel. A área abrange os municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Quedas do Iguaçu. Essa ocupação — a maior da América Latina — ocorreu em abril de 1996, com mais de três mil famílias. Oito anos depois, a fazenda foi transformada em quatro assentamentos: Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire, Celso Furtado e Dez de Maio. Hoje, os assentados produzem, principalmente, milho, soja, feijão, arroz e leite para o auto consumo e abastecimento do mercado local.

<http://www.mst.org.br/jornal/289/estados>. Acesso em 30/07/2011

Tabela 1 – Número de Assentamentos, Famílias e Área – Paraná (1979-2009)	ASSENTAMENTOS	FAMÍLIAS	ÁREA (ha)
MESORREGIÃO			
Noroeste	35	1.819	46.692,1615
Centro-Occidental	18	705	14.467,8399
Norte-Central	31	1.626	34.742,9776
Norte Pioneiro	26	1.198	24.657,8912
Centro-Oriental	30	1.454	34.027,0312
Oeste	26	1.432	34.651,3489
Sudoeste Paranaense	18	1.120	20.853,0976
Centro-Sul	104	7.361	153.244,9658
Sudeste	20	889	25.123,9500
Metropolitana de Curitiba	2	245	4.770,7650
Total	310	17.849	393.232,0287

Fonte: INCRA, Superintendência Regional do Estado do Paraná, in <http://www.ceul.ufms.br/geo/revista-geo/Revista/Revista13/3.pdf>. Acesso em 21/07/2011



Assentamento Ireno Alves, entre Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu: caso raro de terra devoluta usada para a reforma agrária <http://www.jornaldelondrina.com.br/>. Acesso em 09/12/2011

3.2. IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

O Colégio dispõe de uma estrutura física, de 8 salas de aula, laboratório de ciências, e de informática, biblioteca, sala multi-uso, cozinha, refeitório, banheiro masculino e feminino, sala de direção e coordenação pedagógica, secretaria, almoxarifado e uma pequena sala usada para guardar material de artes e educação física.

Mesmo com esta estrutura física, o colégio necessita de ampliação, cuja solicitação foi encaminhada à Secretaria de Estado da Educação (SEED) conforme o ofício nº 34/2007, de 31 de maio de 2007, pois para suprir a atual demanda, a sala multi-uso foi transformada em sala de aula, a sala de educadores em sala de apoio e estágio. Para resolver esta situação será necessária a construção de mais quatro salas de aula.

A prática das aulas de educação física, acontecem em um ginásio cedido pela comunidade, tal espaço é compartilhado com a escola municipal e com outras escolas do município.

O laboratório de ciências, apesar de dispor de um bom espaço e de instrumentos para as aulas práticas, pouco é utilizado devido aos encaminhamentos feitos pelos educadores e por não possuir um técnico de execução.

A biblioteca possui um acervo bibliográfico razoável, porém ainda necessita de livros para atender às diferentes demandas existentes. Na biblioteca funciona o laboratório de informática para os educadores, o Paraná Digital³⁰, e para os educandos o Proinfo³¹.

3.2.1. COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: ASPECTOS HISTÓRICOS

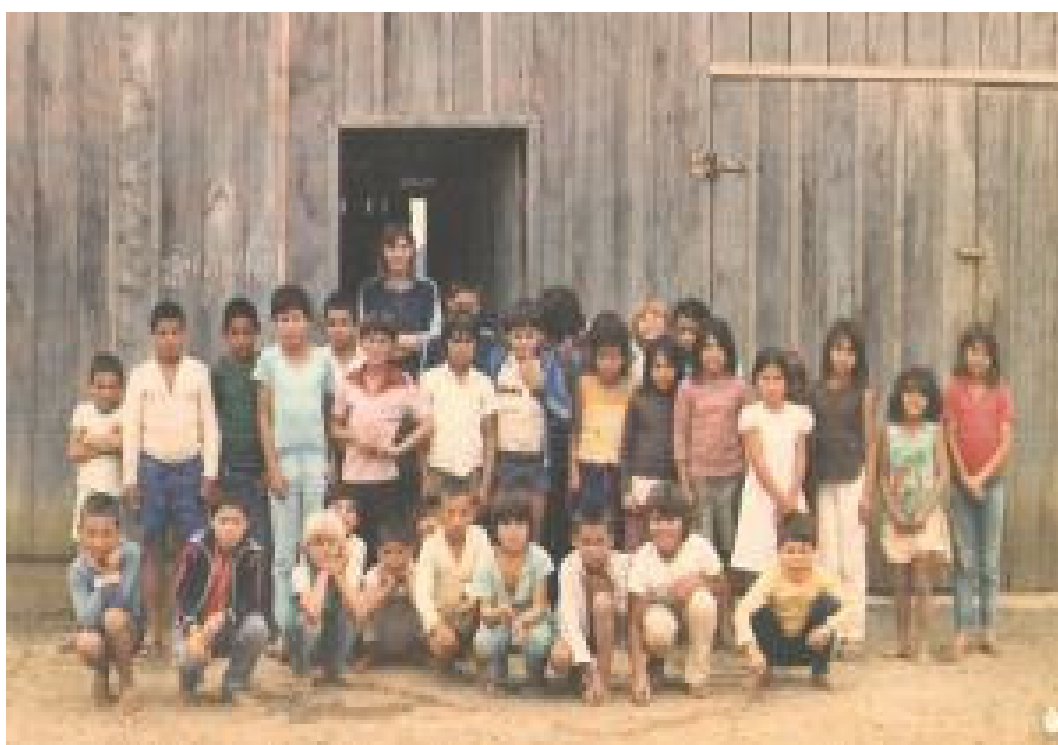
O Colégio Estadual cujo nome³² tem forte significado, surge da luta dos recém-assentados pela garantia ao acesso à escolarização. Em um número grande de famílias (aproximadamente 1500 famílias) o número de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar era significativo e para atender todos os sujeitos tornou-se urgente a construção de algumas unidades escolares. A princípio organizaram-se instalações provisórias para o funcionamento das

³⁰O Paraná Digital é um dos projetos de inclusão digital do Governo do Estado do Paraná. Elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), seu objetivo é levar o acesso à Internet, através de uma rede de computadores, aos professores e alunos da rede de escolas públicas do Paraná.
<http://www.pop-pr.rnp.br/tiki-indexd374.html?page=ParanaDigital>. Acesso em 23/05/2011

³¹Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.
<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 23/05/2011

³²O nome do Colégio foi uma forma de reconhecimento a um membro do MST e militante da área da educação nas áreas de reforma agrária. Foi liderança em diferentes espaços do MST, mas nunca deixou de exercer seu carisma de educadora. Foi a primeira mulher a coordenar uma regional do MST. Ela experimentou um método de formação de lideranças no qual todo o trabalho de organização era feito de forma coletiva. Outra tarefa importante que ela desempenhou no MST foi a coordenação do Setor de Educação. Foi uma das pioneiras no trabalho. Dedicou muito trabalho na organização da Educação de Jovens e Adultos - EJA, mas foi no acompanhamento das escolas que dedicou a maior parte dos seus esforços. Foi uma mulher Sem Terra à qual foi negado o direito à educação e sua maior vontade era de continuar seus estudos. O MST havia conseguido em parceria com a UNIJUI, no RS, um Curso de Pedagogia para formar educadores. Essa mulher guerreira iria fazer os exames supletivos para poder ingressar neste primeiro curso de Pedagogia da Terra e tragicamente, na volta da viagem para fazer os exames, morreu em um grave acidente de trânsito envolvendo o ônibus em que viajava. (Escola em Movimento. A conquista dos Assentamentos. Col. Est. Iraci Salete Strozak. 2007)

escolas, em antigos barracões utilizados para guardar máquinas, em barracos de lona, dentro de ônibus escolares e embaixo de árvores.





Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

O Colégio Estadual, inicialmente, era uma extensão de outra Escola Estadual que ficava na comunidade Sede. O colégio foi uma opção para que educandos pudessem frequentar as aulas, uma vez que os lotes haviam sido distribuídos e as famílias estavam ocupando a área que não possuíam escolas anteriormente.

Por conta disso, a escola passou a funcionar na Comunidade Alta Floresta (Centrão), apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua estrutura era um barracão grande e não havia divisórias, formando turmas multisseriadas que dividiam os mesmos espaços.

Após dois meses de permanência nestas instalações, a escola mudou-se para a Localidade de Vila Velha³³, tinha apenas três salas, porém o acesso era mais fácil, pois havia asfalto até a escola.

Em 2003, O MST tinha como objetivo construir um Centro Educacional e Cultural, o governo municipal com ajuda do Banco Internacional do Desenvolvimento (BIRD) inviabilizou o projeto da escola tendo em vista que o modelo de escola proposto pelo MST não foi aceito por tais órgãos. Sendo assim, as instalações do colégio passaram a ser construído na comunidade Centro Novo, no Assentamento Marcos Freire, no modelo determinado pelo Estado.

³³ A chamada Vila Velha correspondia a uma antiga Vila Residencial e Comercial dos funcionários da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago (Eletrosul), que havia sido abandonada anos antes, após a conclusão da obra. Ainda restavam algumas estruturas que foram aproveitadas para a instalação da escola.

O Colégio, fruto de uma construção coletiva, nasceu da luta e nela se estruturou. Quando a política nacional e estadual propusera o fechamento das escolas no campo e nuclearização³⁴ nas cidades, os militantes do MST exigiram escolas no lugar onde viviam. Cientes das limitações dos professores em relação a educação dos camponeses, para a efetivação das aulas no colégio, educadores vinham das cidades de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu. Entretanto, o MST conseguiu nos primeiros anos acompanhar, coordenar e estruturar o coletivo de educadores, bem como o Projeto Político Pedagógico das escolas que nascia junto com as casas e plantações, e dessa forma, preservar o sentido da educação articulada aos princípios construídos ao longo da luta pela terra.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

³⁴As políticas educacionais até então adotadas, induziram os Sistemas Estaduais à municipalização e à nuclearização do ensino. O Paraná, um dos pioneiros a assumir as reformas propostas pelo governo federal, induziu a que os municípios se responsabilizassem pelo ensino de 1ª a 4ª série. Por outro lado, os municípios não dispunham de infra-estrutura suficiente para dar suporte a uma educação de qualidade. O processo de municipalização incluiu como medida administrativa de economia, a nuclearização das escolas. Isso descaracterizou as comunidades rurais estimulando a migração, da população do campo para a cidade. Plano Estadual de Educação—PEE SETEMBRO 2005
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/> Acesso em 23/05/2011

3.3. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola, a partir do seu PPP, organiza o seu funcionamento realizando a seguinte divisão:



3.3.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O projeto político pedagógico do colégio é fruto de uma construção coletiva de cinco anos até a sua aprovação. Ele tem início com a discussão a cerca das Escolas Itinerantes, contudo, desde o princípio, o colégio possui um projeto diferenciado, ligado à concepção educativa do Movimento Sem Terra e da pedagogia da educação popular, com foco em Paulo Freire, que são as bases da educação dentro do movimento. “Em 2004 com o surgimento da itinerante inicia-se uma crítica em relação ao sistema seriado, e a perspectiva

de trabalhar com a ideia de ciclos, pois há uma maior aproximação de concepção com o tipo de escola que se busca, por isso a opção pelos ciclos de formação humana.” (diretora do colégio)

Alguns professores que tinham uma experiência em escolas municipais de Porto Alegre³⁵ estudaram o sistema desenvolvido em escolas em Belo Horizonte,³⁶ e a partir de uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento vygotskiano procuraram encontrar outros projetos de formação que oferecessem alternativas ao sistema seriado.

Desse modo, produziu-se um projeto político pedagógico, após exaustivas discussões. Segundo a atual diretora do Colégio, “quando a prática não está correspondendo então se volta a estudar a teoria em busca de respostas que satisfaçam”, exemplifica a afirmação mostrando que o conselho participativo e os pareceres, que no começo eram fichas enormes com vários “X” para preencher, foram modificados e se tornaram mais articulados à concepção de educação.

No entanto, atualmente isso não significa, de acordo com a diretora, que os sistemas de avaliação e participação estejam fechados, ao contrário, sempre que necessário são realizadas alterações.

Na última reunião, no colégio, ressaltou a diretora, foi novamente discutido entre os professores qual seria a melhor maneira de elaborar um parecer de cada aluno que tivesse ao mesmo tempo coerência e correspondesse com a realidade.

Atualmente, busca-se auxílio na pedagogia russa especialmente em Pistrak e Anton Makarenko, educadores que pensaram o trabalho como princípio educativo e que viam a escola estruturada a partir da organização de coletivos, da auto-organização dos estudantes, da autonomia, da criatividade e participação. Hoje a escola que tem como base a pedagogia socialista, se

³⁵ Nas escolas municipais de Porto Alegre, o ensino fundamental tem duração de nove anos, está organizado em três ciclos e visa respeitar o ritmo, o tempo, as experiências, e as características da faixa etária dos alunos facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. Proposta Pedagógica de Porto Alegre. http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=304. Acesso em 09/07/2011

³⁶ A Educação Municipal de Belo Horizonte possui cinco etapas de formação escolar: o ciclo básico (Educação Infantil), o 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Ensino Fundamental) e 4.º ciclo (Ensino Médio). Nela, o tempo escolar é flexível, respeitando-se os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos. <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>. Acesso em 17/07/2011

baseia nas idéias desses educadores, buscando nos conteúdos uma relação com a vivência do educando.

Somente o coletivo como um todo pode ser objeto da educação soviética; apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua, ao mesmo tempo, a maior disciplina e mais ampla liberdade (MAKARENKO in CAPRILES, 1989, p. 89).

A diretora cita como exemplo a forma de organização os alunos, pois eles dizem coisas que em outras escolas não teriam coragem de se expressar. Tal fato é analisado por ela como sendo fruto de uma proposta educativa voltada para o princípio mas como com eles é trabalhado o princípio de “auto - organização,” buscando isso, em Makarenko, que entendia a educação como um processo que vai além da escola de forma integral e politécnica.

Estou convencido de que o objetivo da nossa educação consiste não só formar um indivíduo criador, um indivíduo cidadão capaz de participar com a maior eficiência na construção do Estado. Nós devemos formar uma pessoa que sem falta seja feliz. (MAKARENKO 1986, p. 28-29)

Defendia a organização coletiva da escola, através de um processo de autogestão envolvendo alunos professores e todo o corpo técnico, através de coletivos. A escola deve ser uma coletividade unida em que estão organizados todos os processos educativos e cada membro desta coletividade, deve sentir a sua dependência em relação a ela, à coletividade, deve ser fiel aos interesses dela, defendê-los e, sobretudo apreciá-los. (MAKARENDO 1986, p. 66)

É importante salientar que os dirigentes do colégio reconhecem os limites a ser superados, como por exemplo, o fato de o sistema estadual de ensino a que a escola se vincula, ser seriado.

3.3.2. PROPOSTA POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

O Colégio Estadual pesquisado possui Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, e se organiza seguindo a legislação vigente,

adotando como suporte legal a Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação do Art. 32 da LDB 9394/96, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 23 a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. A flexibilidade da estrutura proposta pela LDB permite redimensionar a lógica da rigidez do tempo escolar”. Desse modo, a escola tem reorganizado seus tempos e espaços proporcionando discussões e planejamentos coletivos, visando à qualidade social da educação.

A primeira construção da proposta de ciclo vigente no Paraná foi a experiência do trabalho com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que teve seus princípios filosóficos e metodológicos fundamentados nas ideias de Emilia Ferreiro, muito difundidas no Brasil. A concepção de Escola Nova contribuiu e com CBA uma vez que, nessa perspectiva o conhecimento deve ser trabalhado a partir das experiências vivida pelos alunos. Sendo assim, o CBA tinha como objetivo trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas séries iniciais, visando diminuir a evasão e a repetência dessas séries.

Algumas medidas foram consideradas primordiais pela equipe proponente: a) alargar o tempo de alfabetização para dois anos; b) repensar uma nova sistemática de avaliação que possibilitasse uma nova organização da estrutura do trabalho escolar; c) investir maciçamente na capacitação docente; d) prever na estrutura escolar, apoio suplementar para alunos defasados (Paraná: SEED, 1990).

A SEED publicou um documento intitulado, “Reorganização da Escola Pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho”, ainda em 1987, quando o CBA, ainda não havia sido oficializado. Esse documento, também divulgou um índice de reprovação bastante significativo na 1ª série, de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 46,4% não continuavam o processo de alfabetização, quer por evasão, quer por reprovação. Os índices foram considerados como problemáticos pela SEED e divulgados visando solucionar os problemas.

O CBA foi considerado pelos educadores um elemento limitador do trabalho pedagógico, assim o Colégio Iraci Salete Strozak buscou alicerçar-se em outras bases, ou seja, em Ciclo de Formação Humana.

A organização da escola em Ciclos de Formação Humana tem seu trabalho educacional norteado pela idade e pela formação humana, todo o processo como o planejamento, a organização das atividades, os conhecimentos a intervenção do educador e educadora no processo de ensino aprendizagem são elementos que se voltam à formação humana. Miguel Arroyo ressalta que a questão fundamental não é, em primeiro plano, o fluxo escolar, a reprovação ou o sistema seriado, mas que o essencial "é repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa". Arroyo (1999, p.11).

Dessa forma, os ciclos são estruturados nas temporalidades do desenvolvimento humano, entendendo a concepção de educação básica como "direito ao desenvolvimento humano, à realização humana". (Arroyo, 1999, p.11).

Partindo dessa perspectiva, os Ciclos de Formação Humana são caminhos alternativos caracterizados pela possibilidade de subverter a ordem do que se encontra estruturado nas instituições escolares. "Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual" (Arroyo, 1999, p.11). Também busca-se superar a fragmentação do conhecimento. Essa proposta é fruto de um longo debate nas turmas, com os pais e educadores, especialmente com as escolas itinerantes. Os ciclos de formação humana se dividem em: Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino médio.

Ainda segundo o documento, no processo de aprender e desenvolver é importante considerar o papel da escola no sentido de transformar os conceitos cotidianos que o educando tem, em conceitos científicos. É com base nessa compreensão de ser humano que se embasa a proposta dos ciclos. Não representa apenas uma organização temporal, mas uma preocupação com o processo permanente de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.



Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Os Ciclos de Formação Humana se fundamentam no processo de desenvolvimento humano numa temporalidade: Infância – Pré-adolescência – Adolescência – Juventude – Idade Adulta – Velhice. Elas não significam apenas uma mudança de estrutura da escola, ainda que essa organização também interfira nos modelos de ensino. Isso significa que por mais que consideremos que a mudança da estrutura em Ciclos seja importante, sua efetivação se dará no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O tempo humano na escola visa estabelecer relações com um tempo escolar mais longo, buscando romper com o modelo seriado e fragmentado da escola, pois o ciclo representa movimento, processo, relação, agrupar e reagrupar para aprender e ensinar.

O currículo proposto pelo colégio é composto por Ciclos de Formação Humana e visa renovar os métodos de organização e de ensino. A estrutura curricular por Ciclos de Formação Humana permite pensar sobre os sistemas de ensino, também sobre a intervenção didática. Os Ciclos exigem dos educadores um novo olhar sobre o educando desafiando para novas concepções e métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos.

Segundo a proposta estabelecida no PPP do colégio os Ciclos de Formação Humana abrem possibilidades para um debate além da lógica linear, para serem compreendidos como articuladores do dinâmico do complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações tradicionais de ensino, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação que é previsto muitas vezes pelas desigualdades no desenvolvimento e na aprendizagem entre os sujeitos. A proposta de organização em ciclos exige uma nova forma de organização dos grupos, de avaliação e de registro da mesma, alterando assim a avaliação tradicional por nota e classificação.

3.3.4. AVALIAÇÃO

A avaliação é assumida como ferramenta para produzir mudanças na escola e nos sujeitos. A nota como referência à avaliação ainda é um instrumento poderoso. Mesmo com o discurso corrente na escola sobre avaliação, que se anuncia diagnóstica, participativa, dialógica, nas práticas pedagógicas isso pouco acontece. No colégio, de acordo com a diretora, já foram experimentados vários encaminhamentos: notas, caderno de acompanhamento dos educandos e educadores, pareceres, conselhos de classe participativos, conselhos de classe de educadores, e reforços. Segundo a diretora:

Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação assume como papel central o constante perguntar-se e problematizar-se ao coletivo de educadores do ciclo e do conjunto da escola. Por isso, ele assume o caráter permanente, dialógico, articulado e contínuo, com retomadas constantes, relacionando os conhecimentos trabalhados com o horizonte e com a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos e pelo sujeito envolvido.

Além do pressuposto teórico, há embasamento legal para que haja um esforço no comprometimento de que a avaliação ganhe novo sentido no âmbito

escolar. De acordo com a Deliberação n.º 03/06 do Estado do Paraná em seu Art. 20:

A avaliação deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa.

§ 2.º Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

A avaliação, na proposta dos Ciclos de Formação Humana, tem o objetivo de intervir e redimensionar a ação pedagógica bem como consequentemente, subsidiar permanentemente os docentes e a instituição. Um ponto a ser considerado, é o momento de problematizar todo o trabalho educativo desenvolvido na escola, não só sobre questões relacionadas diretamente à aprendizagem, mas também sobre o currículo, as formas de organização do tempo-espço e as relações entre a escola e a comunidade.

Nos Ciclos de Formação Humana, a avaliação traz como objetivo central tomar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para, a partir daí, construir possibilidades de intervenção político-pedagógica no currículo e na escola. Ela assume o papel de redimensionar a ação pedagógica bem como subsidiar permanentemente educadores e a escola na condução do processo educativo. Nessa perspectiva, se constituem encaminhamentos necessários para a consolidação dos Ciclos de Formação Humana: a classe intermediária, os agrupamentos e reagrupamentos, um registro mais qualitativo que quantitativas a avaliação e a participação mais efetiva dos educandos e educadores durante todo processo.

A proposta trabalhada acredita que o aprendizado se dá com pessoas da mesma idade, com as de diferentes idades, com experiências de vida diversas, com mediação de alguém mais experiente, nesse caso, os adultos, e na escola com os educadores. Cada idade tem potencialidades próprias para aprender certos conhecimentos.

O registro do desenvolvimento do educando é feito em um Dossiê que consiste no registro do processo avaliação através de anotações sobre suas produções e do relatório de desempenho de cada educando. É uma pasta com

registro do coletivo de educadores e que aos educandos, tem livre acesso semestralmente apresentada à família para conhecimento do processo escolar do educando.

A sistematização deste acompanhamento deve ocorrer a partir de vários processos de análise, dentro deles esta o diário individual de cada educando/a que deve acompanhar o educador diariamente. A participação direta dos pais e educandos na elaboração dos pareceres, bem como a auto avaliação de cada educando e dos educadores, são praticas que permeiam o processo de avaliação na escola. (PIETROSKI, 2006, p.37)



(Arquivo: Mariulce Leineker)

Reafirmando o discurso sobre a avaliação contínua, sistemática, processual e interdisciplinar, com encaminhamentos práticos, propõem-se o registro e acompanhamento do trabalho e do desenvolvimento de cada educando numa Pasta de Acompanhamento. Esta acompanhará os educandos em todo ciclo, sendo que os educadores arquivam e anotam elementos do avanço e dos limites do educando. No mesmo documento, há espaço para o registro da auto avaliação dos educandos e para a família fazer suas anotações. Segundo o parecer CEE/CEB N.º 117/10, a proposta de avaliação se organiza da seguinte maneira.

A proposta de organização em ciclos exige uma nova forma de organização dos grupos, de avaliação e de registro da mesma. Propomos, portanto, a superação da nota e da classificação. Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação assume como

papel central o constante perguntar-se, problematizar-se ao coletivo de educadores do ciclo e do conjunto da escola. Por isso, ela assume o caráter permanente, dialógico, articulado e contínuo, com retomadas constantes, relacionado os conhecimentos trabalhados com o horizonte e com a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos e pelo sujeito envolvido. Como nos diz Luckesi (apud Proposta de avaliação da Escola Itinerante, 2004, p.2); “O resgate do significado diagnóstico da avaliação, não significa menos rigor na prática da avaliação, ao contrário, para ser diagnóstica a avaliação deverá ter o máximo no seu encaminhamento e na essência do verdadeiro conhecimento”. Além do pressuposto teórico há embasamento legal para que haja um esforço no comprometimento no sentido de que a avaliação ganhe novo sentido do âmbito escolar. De acordo com a Deliberação nº 03/06 em seu Art. 20: “A avaliação deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa”.

§ 2º “Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno”.

Nos ciclos de Formação Humana a avaliação traz como objetivo central tomar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para desde então construir possibilidades de intervenção político-pedagógica no currículo e na escola. Ela assume ainda o papel de redimensionar a ação pedagógica bem como subsidiar permanentemente educadores e a escola na condução do processo educativo. Nesta perspectiva são encaminhamentos necessários para a consolidação dos Ciclos de Formação Humana: a classe intermediária, os agrupamentos e reagrupamentos, um registro mais qualitativo do que quantitativo da avaliação e a participação mais efetiva dos educandos e educadores durante todo processo, desde a organicidade dos sujeitos na escola e o conselho de classe participativo. PROCESSO N.º 1010/09 PARECER CEE/CEB N.º 117/10 APROVADO EM 11/02/10.

O parecer descritivo cumpre parte desta função, descrever com rigor, desde os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos no semestre, chegando até o desenvolvimento de cada educando, de forma clara e objetiva e de compreensão para comunidade escolar (educandos e família).

Para fazer o registro descritivo da vida escolar dos educandos, utiliza-se um documento próprio (parecer descritivo) que vem substituir os tradicionais boletins com notas escolares. Este registro é resultado do diálogo realizado por cada educador e seu educando, realizado por área do conhecimento

juntamente com o conjunto dos educadores do ciclo e seu desenvolvimento durante o bimestre.

Semestralmente, depois de todo o processo de registro da avaliação que os educadores fizeram nas Pastas de Acompanhamento, o educador coordenador de cada turma elabora a primeira versão do parecer que será apresentado no conselho de classe dos educadores, podendo ser reescrito e finalmente aprovado.

Considera-se como avaliação toda e qualquer produção da atividade/trabalho do educando voltado à demonstração da apropriação/produção do conteúdo/conhecimento trabalhado, realizando tantas quantas se fizerem necessárias durante os semestres. Tem-se como exemplo: leitura de livros, indicado pelos professores, depois socialização com o grupo, seminários entre as turmas, debates, discussões em grupo quer na sua turma, quer num contexto mais abrangente do colégio, teatro, entre outros.





Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Os critérios e instrumentos de avaliação utilizados seguirão a orientação da equipe pedagógica. Como instrumentos indicam-se as provas orais e escritas, individuais e coletivas desde os seminários; apresentação oral e escrita; resolução de lista de atividades para fixação; pesquisas e trabalhos bibliográficos; pesquisa de campo; pesquisa laboratorial; apresentação de painéis e murais; jornada de estudos dirigidos; jornada de estudo individual; criação de *folders*; produção textual, simulado e prova de concurso entre outros, que devem ser previstos nos planos docentes de cada profissional.

Os critérios de avaliação também devem compor esse trabalho, indicam-se a apreensão do conhecimento, a participação e assiduidade, o interesse e a busca pelo conhecimento, a qualidade na realização dos trabalhos, a problematização e o questionamento, a tomada de decisão e iniciativa, dentre outros. Porém os instrumentos e critérios devem ser discutidos e trabalhados entre os educandos e educadores.

No Estado do Paraná, o colégio é o único a adotar o sistema de parecer descritivo, os demais adotam notas e essas são lançadas no SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar) onde ficam disponíveis a todo Estado,

no colégio é realizado o parecer e a cada três anos, no resultado final lança-se no SERE “apto” ou “não apto” juntamente com os pareceres semestrais que são realizados durante os três anos. No Estado do Paraná³⁷ existem outras escolas que trabalham com ciclos e por isso o sistema permite lançar o apto e não apto, os ciclos existentes não dialogam com os ciclos que o colégio propõe, mas para fim de certificação ele serve, uma vez que o que muda é a prática pedagógica no interior do colégio.

Quando o aluno é transferido para outra escola o que o acompanha é o parecer, pois é o que melhor representa o conhecimento adquirido pelo educando, por área, visualizando seu desempenho, limites e possibilidades a visão que se tem é mais completa do que um sistema valor numérico que muitas vezes representa pouco e isso varia muito da base utilizada pela instituição que o sujeito está indo, pois algumas escolas trabalham com 60, outras 70 e até 50.

3.3.5. CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe tem o papel de efetivar a denominada avaliação dialógica, é também um espaço de divisão do poder da instituição escolar, pois cada sujeito e cada instância da escola envolvido no processo educativo tem a oportunidade de participar, discutir e estabelecer objetivos a serem atingidos no decorrer do ano letivo dividindo assim o trabalho e a responsabilidade que as questões pedagógicas demandam.

³⁷Os estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Goiás adotaram o sistema de ciclos, eliminando a reprovação, que ocorria na passagem da 1ª série para a 2ª série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo.

“Eles ‘Passam De Bolo’ E Ficam Cada Vez Mais Analfabetos: Discutindo As Representações Sociais de Ciclos de Aprendizagem entre Professores.” MACHADO, Laêda Bezerra (UFPE). <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-2293--Int.pdf>. Acesso em 09/07/2011



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Para implementar concretamente os princípios da proposta os Conselhos de Classe Participativos têm a função de avaliar e diagnosticar o processo ensino - aprendizagem e a formação humana como um todo no conjunto da escola. De acordo com o documento, “avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos a que nos propomos, para isso é fundamental o olhar dos diferentes atores envolvidos nesse processo” p. 54.

Os Conselhos de Classe Participativos acontecem ao final de cada trimestre, sempre a partir da metodologia proposta, que apresenta três momentos básicos: **1º Momento:** No primeiro momento cada educando deverá elaborar uma auto avaliação em forma de parecer descritivo do seu desempenho em classe, levando em consideração os elementos da aprendizagem e de participação coletiva na turma. O educador coordenador fará a avaliação da turma considerando os elementos arquivados na Pasta de Acompanhamento e a avaliação do coletivo dos educadores. Para isso a Equipe Pedagógica da escola apresenta anteriormente os critérios.

- 1- Minha participação nas aulas.
- 2- Minha participação nos trabalhos individuais e coletivos.
- 3- Minha responsabilidade em relação aos trabalhos, atividades em sala, horários, datas de entrega de trabalhos.

- 4- Minha aprendizagem em relação aos conteúdos e disciplinas.
 - 5- Minha postura em relação aos professores e colegas (tenho atitudes de respeito, gestos de gentileza).
 - 6- Em relação a escola: cuidado dos materiais (livros, material e equipamentos da sala de atividades), contribuo para ajudar a cuidar do espaço físico da escola.
 - 7- Minha organização para o tempo de estudo além das aulas. Como ocorre esse tempo, o que é estudado e de que forma.
 - 8- Minha participação nas atividades extraclasse e aproveitamento das mesmas no aprendizado para além da sala de aula.
- (roteiro extraído do conselho de classe participativo do colégio pesquisado)

2º Momento: No segundo momento, o educador e educando coordenadores da turma com o apoio da Equipe Pedagógica sistematizarão as auto avaliações elaborando um parecer descritivo da turma e do colégio segundo os critérios estabelecidos em cada período. **3º Momento:** No terceiro momento será realizado um encontro entre o educando e o educador coordenador da turma e será apresentada a sistematização. Todos os envolvidos no processo de avaliação serão ouvidos e após complementarão com análises, sugestões, questionamentos, desafios e até mesmos alertas e quais os passos a serem seguidos, como: replanejamento dos educadores, conversa com os pais, registro em atas das novas elaborações. .

Participam deste momento a direção e/ou direção auxiliar, equipe pedagógica, os educandos e educadores da turma, bem como pais, membros do Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF.

É preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; então é preciso que cada um saiba, em seu respectivo espaço, travar a luta... (PISTRAK, 2000, p. 53 in P.P.P da escola pesquisada).

A turma se reúne e faz sua avaliação coletiva, avaliando professores, equipe pedagógica, funcionários, estruturas físicas, relacionamentos entre o coletivo escolar, dentre outras peculiaridades existentes.

No dia estipulado, a família é convocada e todos analisam o bimestre que passou, primeiramente, o aluno lê sua auto avaliação, os professores um a

um falam sobre o educando e posteriormente os pais. Depois as informações são cruzadas e assim traçam-se os caminhos para a superação das dificuldades. Após a avaliação, o aluno escreve em seu caderno as ações que irá fazer para o bimestre seguinte, tudo isso registrado em ata e assinado pelos participantes.

Depois da avaliação dos estudantes, o processo avaliativo volta-se ao corpo de professores e à equipe escolar que, segundo relatos, numa atitude de maturidade aceitam as críticas, visando aperfeiçoar o trabalho docente.

A avaliação do conselho de classe participativo feito pela família é de maneira positiva, pois sabe que a escola dialoga de outra maneira, tem compreensão que não é só o professor que tem que avaliar uma vez que os alunos também têm o que dizer, claro que com respeito, vendo no professor uma figura que merece credibilidade.

3.2.6. CURRÍCULO ESCOLAR

A organização do quadro curricular para o ensino Fundamental e Médio, conta com 25 aulas semanais, 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos.

Na proposta aqui analisada procura-se aproximar o máximo possível a carga horária de cada disciplina, reforçando a concepção de trabalho interdisciplinar nos ciclos e a necessidade de diálogo entre as áreas do conhecimento, colocando que nenhuma disciplina assume supremacia e hegemonia sobre outras áreas.

O Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal, em nível médio, está estruturado para atender o objetivo inicial de profissionalizar os jovens e adultos para que desenvolvam atividades de docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em especial nos assentamentos e acampamentos. Segundo a diretora de maneira esquemática, pode-se dizer que o Curso de Formação de Docentes busca sustentação na proposta de educação de Paulo Freire quando definem os três

momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a investigação, a tematização e a problematização.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Outro desafio proposto pela escola pesquisada são os Ciclos de formação humana, em contraposição à organização em regime seriado e disciplinar. Esse modelo contribuiu/contribui significativamente para reforçar a fragmentação e a classificação dos educandos, existente nas práticas educativas que acontecem na escola. A LDB 9394/96 indica a organização dos ciclos escolares como uma alternativa. Porém, os modelos oficiais e sistêmicos que foram articulados/ permitidos, apesar da apresentação em documentos oficiais³⁸ (como os Parâmetros Curriculares Nacionais), segundo a diretora não contribuíram para a implementação completa dessa forma de organização.

³⁸“os conhecimentos adquiridos na escola requerem tempos que não são necessariamente os fixados de forma arbitrária, nem pelo ano letivo, nem pela idade do aluno. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas por avanços de diferentes magnitudes. Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos é importante que em uma perspectiva pedagógica a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis”. (BRASIL, 1996, p.16).

3.2.7. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Segundo a diretora do colégio, os pais dos alunos que residem no campo demonstram preocupações dizendo que não conseguem ajudar os filhos nas tarefas escolares, pois os conteúdos estão distantes do seu “pouco conhecimento”, dizem ainda que os filhos estudam pouco, pois lhes faltam perspectivas de trabalho. Aqui, de forma bem explícita surge um dos grandes dilemas referentes à permanência no campo, por um lado a família projeta no estudo a possibilidade de sair do assentamento e ter um emprego, por outro, a escola busca discutir/construir possibilidades, para a permanência do jovem no campo.



Arquivo: Mariulce Leineker.

O colégio busca assegurar uma articulação com a família no acompanhamento do educando ao longo do processo, fornecendo-lhe

informações sistemáticas sobre a frequência, o desenvolvimento e o aproveitamento escolar primando pela formação integral dos educandos do ponto de vista pedagógico e do desenvolvimento humano.

O colégio está situado no campo, numa realidade diferente, com outra organização em relação ao tempo, ao trabalho, a vida. Os pais são participativos, porém pensam a escola como sendo aquela que pode tudo e o professor aquele que sabe tudo. Durante conversas com os pais percebe-se que eles encontram no professor alguém que possui conhecimentos científicos e por isso sempre estão corretos. O respeito, a solidariedade, o entendimento de que o professor é o sujeito que sabe mais, que estudou mais é bastante presente no campo.

Com base nas observações e entrevistas realizadas com os pais dos alunos, concluiu-se que os educandos, como os de outras localidades, também inventam histórias, mentem em casa que vêm à escola e não vem, não realizam as atividades propostas, ou seja, os alunos do campo não estão descolados do contexto do mundo, mas o processo de acompanhamento dos pais é diferente do que acontece na cidade, eles em diversas oportunidades priorizam os filhos, por projetar neles todos os seus sonhos e anseios.

Sabe-se que existem os limitadores, por exemplo, muitos pais trabalham com gado leiteiro e o leite precisa ser tirado até às 8h, nesse horário o transporte escolar já passou e os pais que não têm carro ficam impossibilitados de vir na escola, mas eles ainda se esforçam e participam. Também têm alunos sem estrutura familiar cujos pais quase nunca compareceram à escola, alunos que moram com tios, avós, que não têm mãe, a forma que a família tem se assumido atualmente. Mas segundo a diretora, a maioria possui uma família consistente que acompanha de perto a situação escolar dos filhos.

Entre os pais, muitos são analfabetos, só concluíram a 4ª série do ensino fundamental, nenhum pai tem ensino superior, poucos concluíram o ensino médio, vários pais voltaram a estudar em Rio Bonito no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA buscando concluir o ensino fundamental com o objetivo de auxiliar seus filhos.

Hoje 74% dos pais dos alunos são compradores das terras, não fizeram parte do vínculo inicial de conquista da terra, mas participam da

organização. Alguns, embora não iniciantes no processo participam ativamente, outros não se envolvem com o movimento, há uma rotatividade de alunos, pois os pais compram e vendem as terras mudando constantemente.

3.2.8. PROPOSTA DE TRABALHO

De acordo com o projeto da escola, os agrupamentos/turmas na educação básica no Projeto do colégio terão no máximo vinte (20) educandos. No primeiro e segundo ciclo e de vinte cinco (25) educandos no terceiro e quarto ciclos, sendo que trinta (30) para o quinto ciclo. No agrupamento referência, os educandos permanecerão a maior parte do tempo do dia e da semana na construção do conhecimento e das relações próprias de cada idade. Além do agrupamento referência, por idade, as crianças poderão vivenciar os reagrupamentos que ocorrem entre as diferentes idades no mesmo ciclo e entre os diversos ciclos.

O reagrupamento pode se dar em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos (o sujeito aprende e se desenvolve nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, neste caso o conteúdo), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações com outros sujeitos, educandos e educadores. Neste momento, preferencialmente, serão grupos menores para garantir o atendimento, eles podem acontecer semanalmente, sempre que o coletivo de educadores do ciclo julgar necessário.

Os agrupamentos são realizados por necessidades e potencialidades, garantem que todos avancem. Isso deve tirar da prática em sala de aula a ideia de classes “parelhas”, homogêneas, pois as diferenças no desenvolvimento são condições para o processo educativo. Avança aquele que tem maiores limites, também aquele que já está num estágio desejado. Na escola dos ciclos todos devem aprender.

O processo de agrupar e reagrupar os sujeitos para aprender e se desenvolver colocam a escola em movimento, forja-se uma escola onde não se cristalizam as possibilidades de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento

de todos, o que inclui os profissionais da educação. Esta é uma escola que cria e re-cria espaços e tempos de aprender relações e conhecimentos.

Ao final de cada ciclo, caso o educando não tenha atingido o proposto, frequentará uma classe intermediária em contra turno, que consiste em uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, tendo sua matrícula sempre na turma sequente superando a reprovação e como garantia de efetiva aprendizagem e desenvolvimento, sendo que este processo se dará apenas no Ensino Fundamental.

A classe intermediária será organizada em torno das áreas de conhecimento, Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Matemática e Área das Ciências Sociais, sendo que cada uma terá cinco horas/aula semanais totalizando 15h/a, na passagem do III para o IV ciclo e do IV para o V ciclo. Esta terá seu conteúdo definido desde o diagnóstico das necessidades registradas na pasta de acompanhamento.

O colégio hoje no Estado do Paraná é uma referência em educação do campo, uma vez que trabalha com uma proposta diferente, inovadora e em alguns eventos realizados no país divulgam a proposta implementada³⁹. É um colégio que busca implantar uma proposta do e no campo, as Escolas Itinerantes. O colégio participou de dois seminários nacionais representando o Paraná, um no Ceará e outro no Rio de Janeiro como única escola do Paraná em ciclos, sendo referência dentro e fora do Estado. Esse ano os alunos foram ao Rio Grande do Sul em um fórum de estudos, é uma escola que se diferencia pela própria ligação com o movimento, com o ciclo de formação e com a proposta educativa.

O colégio busca atualmente junto a SEED uma política de continuidade, mesmo com a troca de governo, tem uma proposta de construção para o colégio, professores com carga horária de 40 horas para o ano de 2012. Percebe-se aceitação da proposta e a vontade política de continuidade.

³⁹O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, do Assentamento Marcos Freire de Rio Bonito do Iguçu, por ser referência em Educação do Campo no Estado do Paraná, foi convidado para participar do Seminário "Escolas do Campo: compartilhando experiências", realizado de 03 a 05 de novembro em Fortaleza no Ceará.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/laranjeirasdosul/modules/noticias/article.php?storyid=134>. Acesso 20/01/2012

As turmas são compostas por: 20, 25, 30, 35 e uma turma com 40 alunos, visando uma aprendizagem de qualidade, optou-se por turmas menores, contudo pela falta de espaço as turmas dos alunos mais velhos acabam sobrecarregadas com 40 alunos. O índice de desistência também é alto, por vários motivos, tais como mudança da família, trabalho, gravidez na adolescência, casamento. Segundo relato da diretora as meninas se casam muito cedo e a cultura do campo ainda é que a mulher não precisa estudar, sendo possível perceber a presença de cultura machista e patriarcal, então esse tem sido um limitador no trabalho desenvolvido especialmente com as adolescentes. A mulher trabalha com atividades ligadas ao leite, mas o pagamento sai em nome do marido, o movimento busca superar essa tradição e nesse ano as casas e os lotes saíram em nome das mulheres.

A participação do conselho tutelar com a ficha da FICA⁴⁰ é praticamente nula, pela distância, falta de endereços, dificuldade de acesso, tornando a participação do conselho só em casos graves como desaparecimento, crime envolvendo menores, entre outros.

3.2.9. ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE NAS QUESTÕES ESCOLARES

A participação da comunidade é efetiva, os pais freqüentam o colégio em busca de informações e maneiras de auxiliar seus filhos, bem como lutar por objetivos em comum da comunidade, observada durante a permanência no colégio e em entrevista com profissionais do colégio. Os pais buscam uma escola não só no campo, mas do campo. As famílias conhecem a necessidade de uma universidade próxima ao assentamento, por isso se envolveram na luta para construir a Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul, pois sabem a importância da formação perto da propriedade para não afastar os seus filhos.

⁴⁰ A Ficha de Comunicação do Aluno Ausente - FICA é um dos instrumentos colocados à disposição da escola e da sociedade, para a sistematização de ações de combate à evasão escolar em todo o Estado do Paraná. http://folio.mp.pr.gov.br/downloads/cpca/fica_cartilha.pdf. Acesso em 10/07/2011

Os pais investem quando os filhos participam de jornadas agroecológicas, bem como viagens pela escola, pois entendem que para além da escola existem outros espaços educativos, “o povo do campo tem muita sabedoria embora pouco conhecimento científico” (diretora).



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

A escola ainda é um forte elo entre o sujeito e o campo, dos alunos concluintes de 2010, média de 60 alunos apenas 10 permanecem no campo, os outros foram embora. A escola é um ambiente social no campo, pois é ali é um espaço de lazer, conhecer pessoas, namorar, tendo em vista que no campo as distâncias podem dificultar o relacionamento social, por isso muitas atividades dessa natureza se concentram na escola.

3.2.10. DINÂMICA DO COTIDIANO ESCOLAR

O colégio prevê, para além da carga horária de 25 horas semanais, o desenvolvimento de projetos para se alcançar a escola em tempo integral, pois uma escola que se organiza em ciclos não cabe em 4 horas. Os projetos dialogam com outra dimensão da formação humana. O colégio, desde o ano de 2000, trabalha com o projeto “viver em harmonia” buscando parcerias para sua

efetivação. No governo Requião o programa “viva a escola”⁴¹ auxiliou o colégio no desenvolvimento de atividades em contra turno.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak



⁴¹O Programa Viva a Escola visa a expansão de atividades pedagógicas realizadas na escola como complementação curricular, vinculadas ao Projeto Político Pedagógico, a fim de atender às especificidades da formação do aluno e de sua realidade. As Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular têm os seguintes objetivos: Dar condições para que os profissionais da educação, os educandos da Rede Pública Estadual e a comunidade escolar, desenvolvam diferentes atividades pedagógicas no estabelecimento de ensino no qual estão vinculados, além do turno escolar; Viabilizar o acesso, permanência e participação dos educandos em atividades pedagógicas de seu interesse; Possibilitar aos educandos maior integração na comunidade escolar, fazendo a interação com colegas, professores e comunidade. O Programa compreende quatro núcleos de conhecimento: Expressivo-Corporal: esportes, jogos, brinquedos e brincadeiras, ginástica, lutas, teatros, danças; Científico-Cultural: história e memória, cultura regional, atividades literárias, artes visuais, músicas, investigação científica, divulgação científica e mídias; Apoio à Aprendizagem: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas; Sala de Apoio à Aprendizagem; Ciclo de Básico de Alfabetização; Sala de Recursos; Sala de Apoio da Educação Escolar Indígena; Integração Comunidade e Escola: Fórum de estudos e Discussões; Preparatório para o Vestibular. <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 07/07/2011.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

As atividades em forma de oficinas e projetos propostos pelo colégio são realizadas no contra turno, hoje a consolidação se dá por meio da Associação comunitária do assentamento e a ELETROSUL que são responsáveis pelo pagamento dos monitores que trabalham nos projetos. Atualmente oferecem aulas de teatro, flauta, violão. O colégio possui uma banda, tem aulas de percussão e o projeto de agroecologia funciona como um complemento. A agroecologia consiste em os estudantes visitarem as propriedades de gado leiteiro para verificar como fazer o pasto orgânico para que o leite tenha melhor qualidade. O teatro dialoga na perspectiva da concepção teatral de Augusto Boal⁴², teatro do oprimido⁴³, do teatro mágico⁴⁴, com peças muitas vezes adaptadas pelos estudantes.

⁴²Augusto Pinto Boal. Diretor, autor e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960. Criador do teatro do oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Avaliando a abrangência de sua trajetória, o crítico Yan Michalski destaca: "[...] Até o golpe de 1964, a atuação de Augusto Boal à frente do Teatro de Arena foi decisiva para forjar o perfil dos mais importantes passos que o teatro brasileiro deu na virada entre as décadas de 1950 e 1960. Uma privilegiada combinação entre profundos conhecimentos especializados e uma visão progressista da função social do teatro conferiu-lhe, nessa fase, uma destacada posição de liderança. Entre o golpe e a sua saída para o exílio, essa liderança transferiu-se para o campo da resistência contra o arbítrio, e foi exercida com coragem e determinação. No exílio, reciclando a sua ação para um terreno intermediário entre teatro e pedagogia, ele lançou teses e métodos que encontraram significativa receptividade pelo mundo afora, e fizeram dele o homem de teatro brasileiro mais conhecido e respeitado fora do seu país".

<http://www.itaucultural.org.br/> Acesso em 06/07/2011

⁴³O teatro do oprimido, através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, procura estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido. Tem sido utilizado como ferramenta de participação popular, como uma



Companhia de Artes “Saci Arte”, educandos e professores do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak de Rio Bonito do Iguaçu, participaram do 13º Fórum de Estudos sobre Paulo Freire, na UNIJUI, campus de Santa Rosa, no Rio Grande do Sul, entre os dias 26 a 28 de maio de 2011. O grupo criado em 2006, tem sua origem no teatro Itororó. É formado por aproximadamente 30 jovens camponeses, estudantes dos cursos de Formação de Docentes e Ensino Médio. O grupo é coordenado pela professora Carla Maria Loop. Na oportunidade os estudantes apresentaram a peça “Dialogando com Paulo Freire”, recuperando a pedagogia libertadora deste exímio pensador brasileiro. Arquivo do colégio Iraci Salete

O lazer também acontece no campo, segundo relato da diretora no assentamento, quando eles se reúnem às quartas feiras para jogar bola. Aos finais de semana vão à igreja, esporadicamente tem festas, contudo os pais não deixam as crianças participar especialmente as meninas, por isso o colégio desempenha esse papel social na comunidade. Dia 11 de maio aconteceu a festa da colheita promovida pelo colégio, onde a comunidade participou com bastante entusiasmo. Nessas ocasiões o colégio realiza uma parceria com a prefeitura municipal e o transporte escolar é realizado por eles.

O colégio também possui parceria com o MST, a formação continuada de professores é uma delas, tem cursos fornecidos exclusivamente pelo MST, materiais didáticos fornecidos pelo movimento, os projetos são financiados pela

forma de discussão dos problemas públicos, constituindo também um instrumento de educação informal de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas, o T. O. estimula também a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano. Caderno de aprendizagem. TEATRO DO OPRIMIDO NO AUTONOMUS.

<http://teatrodooprimido.wikispaces.com/file/view/TEATRO+DO+OPRIMIDO.pdf>.

Acesso em 06/07/2011.

⁴⁴Criado por Fernando Anitelli, O Teatro Mágico é um projeto que reúne elementos do circo, do teatro, da poesia e da música. <http://www.correio24horas.com.br/noticias>. Acesso em 06/07/2011

associação comunitária, seminários para discutir a educação do campo, no conselho escolar conta-se com membros do MST, pessoas atuantes que acompanham a escola, discutem a gestão do colégio, avaliam, mandam pareceres, frequentam a escola, isso em nível local, há também uma forte ligação com as escolas itinerantes.

“Nós fazemos a parte administrativa, negociações com a SEED, tem uma pauta na secretaria de educação do estado que foi encaminhada via movimento, solicitando melhorias educacionais, percebe-se então que existe uma relação bem próxima”, segundo a diretora.

3.2.11. PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS SUJEITOS DO PROCESSO

A seguir discutiremos a função das diferentes instâncias no processo educacional, a importância de uma participação efetiva para o bom andamento escolar.

A coordenação Geral de Educandos do colégio é formada pelos representantes de cada uma das turmas e tem como tarefa ouvir e discutir os problemas trazidos pelos grupos, propor mudanças, alternativas para a direção da escola, promover eventos esportivos e culturais, coordenar as assembléias de educandos, garantir a execução do planejamento da assembleia, garantir a mística e as atividades culturais, elaborar e aprovar as normas da escola e coordenar o conselho de classe participativo com o educador coordenador.



Mística: Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Para melhor aproveitamento dos profissionais e pensando sempre em uma formação continuada, o processo pedagógico desenvolve-se coletivamente enraizando-se junto à comunidade. A organização dos coletivos de educadores ocorre em três níveis: coletivo de educadores da escola, coletivo de educadores de um curso (infantil, fundamental...) e coletivo de educadores do ciclo.



<http://www.feata.edu.br>. Acesso em 13/12/2011

Coletivo de educadores do ciclo: reunião semanal, quinzenal e/ou mensal para formação, realização da hora atividade, juntamente com a coordenação da escola, realizando avaliações, estudos e planejamento.

Planejamento da escola: São encontros mensais que envolvem todo o coletivo escolar.

Tarefa à distância: É uma atividade pedagógica realizada mensalmente em um período de 4 horas, em que os educadores planejam e encaminham as atividades de pesquisa para os educandos a serem realizadas juntamente com as famílias e a comunidade para posteriormente serem trabalhadas em sala de aula.

Grupos de pesquisa: São constituídos a partir do interesse e da necessidade em dos educadores que por meio da pesquisa, do registro, do estudo e da sistematização, aprofundam seus conhecimentos em temas específicos e comunicam o saber produzido em seminários de socialização e publicação, com certificação em parceria com a SEED e os Núcleos Regionais de Educação e Universidades.

Acompanhamento às escolas: Constitui-se de um espaço-tempo em que se realiza o trabalho de mediação pedagógica entre educadores, coordenação pedagógica, direção, conselho escolar, assessorias e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tanto nos momentos de formação como nos momentos do cotidiano escolar.

Cursos e Seminários: São momentos de formação promovidos por diferentes instituições formadoras, diante de um planejamento prévio, garantindo que o coletivo possa participar.

Conselho de classe: Além do Conselho de Classe participativo ocorrerá também o conselho de classe entre educadores ao final do ano letivo ou quando se fizer necessário.

Esta proposta de educação exige das práticas educativas dos educadores a permanente relação entre pesquisa da realidade e a organização do conhecimento, desde os eixos propostos nas diretrizes da educação do campo da SEED, assumidas como modo de organização do trabalho pedagógico.

Dentro desta organicidade os Ciclos de Formação Humana, colocam-se em movimento, articulando a Pesquisa da Realidade, os Eixos da Educação do Campo, as Disciplinas e/ou Áreas do Conhecimento e os Conhecimentos Escolares (conteúdos), isso tudo como forma de garantir o conhecimento a serviço da formação humana.

A partir da pesquisa participante, todo planejamento do trabalho pedagógico da escola organiza-se em três grandes momentos: estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC), mais detalhados a seguir.

Estudo da Realidade (ER)

Situações codificadas: Escolha de falas, fotografias e/ou filmagens da região que contenham de forma implícita contradições da problemática local. A perspectiva é a de resgatar da vivência dos alunos situações que são significativas para a comunidade e que se apresentam como limites explicativos na compreensão de sua realidade.

Organização do Conhecimento (OC)

Serão desenvolvidas definições, conceitos, relações. O conhecimento é programado e preparado em termos instrucionais para que o educando aprenda de forma a, por um lado, perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e, por outro, comparar este conhecimento com o seu, podendo escolher o que usar para melhor interpretar aqueles fenômenos e situações.

Aplicação do Conhecimento (AC)

Aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo educando para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, quanto outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Deste modo, pretende-se que, de forma dinâmica e paulatina, vá se percebendo que o conhecimento, além de ser historicamente produzido, está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele e para isso deve ser apreendido. Pode-se então evitar a excessiva dicotomização entre processo e produto, ciência de "quadro negro" e ciência da "vida". Caracteriza-se pela generalização e transferência do conteúdo adquirido na Organização do Conhecimento, por uma releitura da problematização feita no Estudo da Realidade, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre o real. (Texto resumido do PPP do colégio)

O Colégio Estadual pesquisado foi escolhido como a primeira Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná, pois está situado em um dos maiores assentamentos da América Latina que se localiza em Rio Bonito do Iguaçu. Esta escolha deve-se ao trabalho desenvolvido desde sua criação, respeitando a história de luta dos camponeses, para conquistar um pedaço de terra.

O colégio trabalha com alguns projetos visando o bem estar dos alunos. No ano de 2000, verificou-se que pelo fato dos educandos terem sido recentemente assentados, viviam modestamente e não tinham muitas opções de lazer. Para isso, buscou-se formas diversificadas no processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos, montando um coral intitulado Filhos da Terra, com nome e símbolo escolhidos pelos próprios educandos, indo ao encontro tanto das suas necessidades quanto dos seus interesses.

Observando uma mudança positiva nos educandos, os educadores resolveram ampliar o projeto para inserir um maior número de educandos, surgindo então, o Projeto Viver em Harmonia, que além do coral abrange: teatro, percussão, banda, música de raiz, artesanato. Este projeto, por meio das artes, objetiva desenvolver o espírito de convivência harmônica, levando o educando a sentir-se parte da escola, ampliando sua cultura, resgatando sua tradição e tornando-se responsável.

Em relação a parte pedagógica as matrizes caracterizam-se como pedra fundamental da prática pedagógica inserida na Educação do Campo.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

O PPP do colégio busca uma educação voltada para propostas desenvolvidas por meio da:

Pedagogia da luta social- Educar para uma postura diante da vida é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado das coisas, mais humana é a pessoa. A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias a fim de que se tornem diferentes do que estão.

Pedagogia da organização coletiva - Nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, fazendo com que os sujeitos se sintam artífices do mesmo futuro. Essa raiz que torna os sujeitos membros de uma coletividade lhes concede a convicção de dizer com orgulho: somos Sem Terra.

Pedagogia da terra - Brota da mistura do ser humano com a terra: que é ao mesmo tempo moradia, trabalho, produção, vivência, morte e culto aos mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue para que ela retornasse aos que nela se reconhecem. Busca perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra-natureza para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de

semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves, das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo.

Pedagogia do trabalho e da produção - Surge do valor fundamental do trabalho que gera a produção necessária para garantir a qualidade de vida social, identificando os sujeitos como pertencentes à classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se desumanizam, educam-se ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. Pelo trabalho, o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas.

Pedagogia da cultura - Tem sua origem através do modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres, e surge no movimento, no jeito de ser e viver do Sem Terra, no jeito de produzir e reproduzir a vida, na mística, no símbolo, no gesto, na religiosidade, na arte. Tem como uma de suas dimensões fortes a pedagogia do gesto, que é também pedagogia do símbolo, pedagogia do exemplo. O ser humano se educa manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que simples troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. Os educandos olham especialmente para os educadores que são sua referência como modo de vida.

Pedagogia da história - Aparece a partir do cultivo da memória e da compreensão, do sentido da história e da percepção, de ser parte dela, não apenas como resgate de significado, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a (re) construção de uma identidade.

A visão de conteúdo, método, avaliação e prática pedagógica são transformadas de forma a atender a realidade que se apresentava. Uma nova escola que se constituía, com educandos e educadores formados a partir de suas vivências e suas necessidades. A escola consegue fazer a diferença para estes educandos e educadores que apesar das dificuldades de acesso, de falta de estrutura física, recursos didático-pedagógicos, entre outros, fazem com que a educação contribua para o desenvolvimento omnilateral⁴⁵.

O segundo Projeto é mais minucioso, trabalha todos os aspectos do trabalho pedagógico e da comunidade, parece estar conectado ao colégio, fruto de discussão, entendimento teórico, que segundo Veiga é essencial para sua efetivação.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1995, p. 13)

Percebe-se a participação e o engajamento dos sujeitos envolvidos na construção, a presença dos educadores é perceptível consolidando assim a proposta. Ao ser construído coletivamente ele traz consigo uma significação e um compromisso assumido por todos, mas não sem conflitos, ajustes. O que podemos perceber é que o fato da comunidade ter participação parece garantir uma solidez ao projeto, pois as partes se percebem envolvidas e desse modo, constituindo-se instrumento de uma prática coletiva, comprometida com os interesses da maioria, fazendo com que haja compromisso das pessoas envolvidas no processo educativo.

3.2.12. ALUNOS

O colégio pesquisado possui 450 alunos na escola base (pesquisada) e 1350 nas 10 Escolas Itinerantes pelas quais é responsável. Todos os alunos

⁴⁵Esta perspectiva formativa exige uma escola unitária, a qual seja capaz de proporcionar uma qualificação humana com o “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31-2).

da escola base utilizam o transporte escolar, pois alguns residem a 50 Km da escola, dentro do próprio assentamento.

As estradas no interior do assentamento estão em péssimas condições e no período de chuvas o transporte não faz o trajeto, deixando os alunos sem aula na escola base; já nas escolas itinerantes localizam-se perto dos barracos, dispensando o transporte escolar.



Arquivo: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

Os alunos ao chegarem à escola vão direto para as salas e não recebem alimentação, mesmo saindo muito cedo de casa, alguns saem às 5h30, a primeira alimentação é fornecida apenas no recreio. A escola oferece em parceria com os pais o almoço para os alunos da classe intermediária, alunos do estágio que permanecem para aula de prática no contra turno e os alunos que participam de projetos.



Arquivo: Mariulce Leineker

Os alunos reclamam bastante da qualidade da merenda, pois o Estado encaminha merenda enlatada e os alunos são acostumados a alimentação mais natural, inclusive essa é uma luta para se cumprir a lei nº 11.947-16/06/2009 que traz em seu artigo 2º que :

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

Infelizmente ainda a merenda é encaminhada igualmente para todo o Estado, não respeitando as particularidades da lei. Diariamente almoçam aproximadamente 50 alunos, o colégio tem como objetivo reativar a horta para complementar a merenda uma vez que o almoço servido não é contemplado pela merenda escolar.

Em relação ao desempenho escolar demonstrado pelos alunos constatou-se que alguns possuem dificuldade de aprendizagem. Em entrevista realizada com três pais eles relataram que “não sabem ler e escrever direito e não conseguem ajudar nos deveres de casa”, comentam ainda que para realizar suas atividades nas propriedades, eles precisam da ajuda dos filhos

uma vez que não têm recursos para pagar empregados, o trabalho é todo dividido e em todas as entrevistas ficou nítida a diferenciação entre meninos e meninas.

As meninas são encaminhadas às atividades domésticas e o cuidado com a criação de gado, porcos, galinhas, os meninos auxiliam na roça, alguns, quando os pais trabalham fora, assumem sozinhos toda a propriedade e se tornam alunos trabalhadores. Porém muitos não trabalham, relatam que assistem TV e também não estudam. Essa parece ser também uma realidade do campo, ou seja, a influencia que a televisão exerce na formação do adolescente.

Em entrevistas com as alunas, elas relatam sua rotina e dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Foram entrevistadas cinco alunas do curso formação de docentes que estudam no período da manhã e da tarde. Às segundas - feiras participam do estágio e relatam grande interesse pela atividade, pois discutem sobre a prática de sala de aula, a maneira de trabalhar em sala, discutem sobre a semana escolar, as disciplinas e dificuldades encontradas, também participam de um seminário de leitura com autores como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Savianni, entre outros. Como gênero de estudo, relatam que “nós lemos em casa e no dia da aula de estágio professora toma o conteúdo estipulado para a semana”.



Quando pergunto se gostam de estudar, em meio a risos ouço sim e não, as quatro alunas que respondem de maneira positiva justificam que é “legal adquirir conhecimento e poder ensinar quem ainda não sabe”, elas acham interessante o conteúdo, porém uma delas se manifesta de forma contrária, afirmando que “não gosta, eu não preciso de estudo para trabalhar em casa e não pretendo exercer a função de professora”.

As alunas gostam de estudar ali, pois o colégio proporciona continuidade para o ensino médio, as outras escolas situadas no assentamento só têm ensino fundamental. Gostam da forma como o colégio desenvolve suas atividades e como os alunos podem participar ativamente do processo sem serem recriminados.

Perguntei a elas se após a conclusão do ensino médio permaneceriam no campo e rapidamente ouvi um “Não”, quatro das cinco alunas entrevistadas não querem permanecer no campo e explicam por que: **Aluna “A”**: “Se tivesse mais vaga de serviço eu queria continuar morando aqui, mas se for difícil assim a gente vai ter que sair porque não tem como”, **Aluna “D”**: “Tipo assim, continuar morando aqui pode continuar, mas tem que ir trabalhar em outro lugar e continuar morando aqui” perguntei a aluna que se manifestou rapidamente dizendo “não” e ela respondeu: **aluna “C”**: “porque não gosto daqui, é muito difícil tudo, as coisas na cidade são muito melhor, aqui tem pouco recurso, por exemplo, a gente precisa do transporte para ir à cidade, choveu você não pode ir, não tem carro, não é fácil.” **Aluna “D”**: “eu não vou dizer que adore morar aqui, às vezes tem festa aqui eu que moro lá embaixo não posso vir porque não tem ônibus, não tem asfalto, na cidade tem”, **Aluna “E”**: “Sabemos que na cidade é bom, mas é mais corrido também, tipo na casa dos pais, a gente fala assim agora, mas quando sair não vai ser tão fácil como a gente pensa”. **Aluna “D”**: “Aqui a gente já tem tudo da terra e lá a gente tem que comprar tudo do mercado”. Pergunto o que o pai faz e ela responde: “meu pai é aposentado e arrenda a terra”.

Pergunto então a elas se vivem apenas com arrendamento? **Aluna C**: “Tipo assim minha mãe morreu faz 5 anos ela se matou quando eu tinha 9 anos ela tinha 4 filhos, 2 mais velhos que eu e 1 mais nova, minha Irmã mais velha casou teve nenê em junho agora, e meu pai agora vive da aposentadoria da minha mãe e da bolsa escola, e arrenda a terra também”, pergunto se ela

ajuda em casa: “tem que né. (Risos), eu nasci aqui então ajudo desde pequena, o nome do meu pai foi o primeiro a sair quando distribuíram os lotes”.

Pergunto sobre quem mais nasceu ali a **aluna “B”** responde: “Eu vim para cá com 7 anos, nasci em Chopinzinho, hoje moro com meu pai e minha madrasta, minha mãe mora em Chopinzinho, daí meu pai trabalha com agricultura, não arrenda terra, ele planta milho, feijão, arroz” pergunto se ela ajuda em casa: “ sim vou para a roça, e ajudo em casa, eu vim morar com ele porque a minha mãe não era muito boa, somos em 4 irmãs, tinha 1 irmão mas ele morreu, ah meu pai também vive do leite e eu e minhas irmãs que cuidamos das vacas.” **Aluna “A”**: Eu não nasci aqui, nasci em Marechal Rondon, meu pai não ganhou terra aqui, meu irmão ganhou terra aqui aí meu pai queria ficar mais perto aí ele comprou o lote aqui, meu pai planta no lote, e minha mãe faz 2 meses que ela esta aposentada, meu pai mexe com gado de leite e a aposentadoria da minha mãe, quando o pai está apurado na roça além de ajudar em casa a gente ajuda na roça também, e em casa nós mexemos com o leite”, **Aluna “E”**, “eu nasci em São João, depois fui morar em Chopinzinho, Guarapuava, até que o nome do meu pai foi sorteado e nós viemos morar para cá, faz 7 anos que moramos aqui, vivemos da agricultura e do leite também.” Pergunto onde vendem a produção elas relatam que é no comércio local e em cidades como Saudade, Sulina, Chopinzinho, cidades vizinhas do Rio Bonito, local do Assentamento. Com relação ao escoamento da produção de leite, tem um caminhão que vem buscar em todas as propriedades no período da manhã, a cooperativa fica em Saudade.

Com a realização da entrevista percebe-se que a vida desses alunos sempre foi muito difícil, cheio de lutas e perdas. As mudanças de locais são constantes e elas vivem em busca de um futuro melhor, têm esperança de mudança, apesar de todas as dificuldades que a terra proporciona, ela é vista como uma oportunidade de sobrevivência.

Pergunto a elas a respeito do almoço que está preste a ser servido, elas respondem: “A merenda quem manda é o governo, às vezes a gente fica sem lanche, pois às vezes o governo atrasa, ou a gente não come porque é carne enlatada, faz mal” **Aluna A**. Hoje por exemplo diz a **aluna “C”**: “tem arroz e feijão, eu não como feijão então só vou comer arroz e só chego em casa as 18h30, aí quando chego e preciso tirar leite, de tarde a gente chega e

as vaquinhas estão berrando, então antes de comer preciso tirar o leite”, pergunto se elas acham essa vida do campo sofrida **aluna 4 “D”** : “eu acho, por um lado é sofrida por outro não, tipo pra gente ajudar os pais, eles ajudam a gente e a gente precisa ajudar eles também, só que é muito ruim a gente sofre, tira leite, e eles pagam um preço bem baixinho, ‘bendizê’ não sobra nem pra comprar as coisas pra gente vir para a escola, então é bem ruim assim.”

Aluna “B”: “ Um pouco é ruim, porque falar em morar no campo ou na cidade, é difícil tanto no campo como na cidade, só pelo alimento, a água, aqui a gente só paga a luz, lá a gente paga água, luz, telefone, então tudo é mais caro.

A reclamação em relação a comida é unânime, as alunas são acostumadas com comida saudável, verduras e legumes frescos, carne e seus derivados cultivados por eles. Elas assumem o trabalho junto a família e reconhecem a exploração a qual são submetidas quando entregam seus produtos a grandes produtores ou a indústrias.

Pergunto se pretende assumir o magistério. **Aluna “C”**: “acho que não, não gostei de dar aulas”; **Aluna “D”**: Eu só quero ser professora até pagar minha faculdade de direito aí não quero mais. “Já eu **aluna “A”** quero ser veterinária ou agrônoma para ficar no campo”, **aluna “B”** depois daqui eu não quero fazer mais nada. (risos).

O interesse pela escolarização é reduzido, pois no campo elas se sentem livres e a escola limita algumas ações, algumas ainda acreditam que estudar vai melhorar as condições de sobrevivência, outras querem apenas o básico para poder viver e cultivar no campo.

Conversei também com 4 alunas da 6ª série, perguntei sobre a escola o que pensam, se gostam e as respostas foram unânimes, “gostamos muito, porque aqui aprendemos, paqueramos, vemos as amigas e ainda não precisa ajudar em casa. (Risos)”. Perguntei o que fazem em casa e as 4 meninas dizem limpar a casa e cuidar do gado, dão comida, separam as vacas dos carneiros, tiram leite e quando apura na roça ajudam também. Pergunto o que mais gostam do campo, respondem que é a liberdade, poder brincar, andar sem ter perigo de nada, por outro lado relatam não gostar da distância, pois tudo é muito longe e não podem brincar com as amigas em casa, somente no colégio. O número de irmãos das meninas varia de 3 a 7 o que torna a família numerosa e ao mesmo tempo em que têm com quem brincar, o trabalho

também aumenta. Pergunto se gostam de estudar, em meio a risos respondem sim e não, uma diz que estudar é chato, a outra acha difícil, inclusive ela frequenta a classe intermediária de português e matemática, outra diz gostar, pois gosta de ler e sabe que só estudando poderá sair do campo.

As respostas deixam evidente que o colégio é visto pelos alunos mais como um lugar de socialização do que aprendizado, devido às longas distâncias que o campo proporciona, o colégio ainda é o lugar utilizado para a diversão, pois em casa eles exercem funções de adultos cumprindo com os compromissos de trabalho vivenciado pela família.

Pergunto sobre a merenda, elas dizem gostar, acham que falta um pouco de tempero mais “até que a comida é boa” responde uma delas, a outra diz “tenho nojo, a carne tem cheiro forte, como só arroz e verdura que trago de casa”. Quando pergunto o que pretendem fazer no futuro, ainda não sabem, mas são unânimes quando dizem sentir desejo de morar na cidade, pois acreditam que lá as coisas são mais fáceis, pois sofrem muito trabalhando no pesado. Pergunto sobre o tempo de estudos, elas respondem que depois que terminam o serviço da casa vão estudar, fazer as tarefas, “quando tem trabalho do colégio é mais difícil, pois os colegas moram longe, não têm livros em casa para pesquisar, nem internet, aí fica bem difícil”.

Conversei com 3 meninos alunos da 7ª série do fundamental, perguntei se gostam de estudar e do colégio, rapidamente ficam na dúvida, dois dizem sim outro diz não, os que dizem sim acham interessante, mas não gostam muito, já o que não gosta diz: “prefiro trabalhar na roça, no cabo da enxada, lá ninguém me incomoda”. Mas quando falo do colégio todos dizem gostar, pois encontram os amigos, podem jogar bola. Esses meninos estudam no período da manhã, quando pergunto que horas levantam um diz 4h45, pois o ônibus passa 5h15, “moro na comunidade mais longe, fica a 50 km então o ônibus passa cedo, perguntei que horas chega em casa: “ah! 14h, 14h15, depende do dia”. Pergunto sobre sua rotina, diz “chego em casa, almoço e vou para a roça até as 18h, depois chego em casa, janto, faço tarefas, assisto televisão e lá pelas 22h30, 23 vou dormir.” Pergunto sobre o futuro o que pretendem fazer e o desejo dos três é permanecer no campo, trabalhando no lote.

3.2.13. PROFESSORES

Hoje o colégio conta com 32 professores na escola base (pesquisada). Sendo 12 efetivos, 20 PSS- (Processo Seletivo Simplificado). Vemos que o número de professores efetivos é menor que os contratados por tempo determinado e essa rotatividade de professores é extremamente prejudicial ao processo, uma vez que o professor não se adapta, pois o colégio possui uma proposta diferenciada e sempre existe muita resistência no início desse processo. Em entrevista com a diretora ela diz que esse é um grande limite uma vez que a proposta muitas vezes não se consolida como deveria, pois até o professor entender que esse colégio trabalha em outra perspectiva, ele acaba reproduzindo o que está proposto em outros ambientes escolares. Outro complicador é o excesso de escolas que esses professores assumem aulas, com isso como aprofundar-se em relação à proposta pedagógica diferente, sendo que o tempo disponível é pequeno?

A capacitação dos professores acontece em parceria com a UFFS- (Universidade Federal da Fronteira Sul) como formação continuada, o planejamento foi retomado com os novos professores, constantemente a questão do que é o ciclo, como ele funciona, o conselho de classe participativo, sempre repetindo a formação uma vez que há mudanças constantes entre os professores, os efetivos auxiliam os que estão chegando, a SEED também proporciona cursos de capacitação especialmente nos meses de fevereiro e julho, quando essa acontece em todo o Estado, esporadicamente acontece cursos destinados a professores que trabalham nas escolas do campo. O MST também proporciona capacitações no colégio.

Em junho de 2011, os professores participaram de uma segunda etapa, voltando-se para o planejamento, ensinando os professores a fazer o parecer descritivo, como participar em um conselho participativo uma vez que exige muita maturidade de todos os componentes. O processo de formação com base na proposta do colégio é intensivo com todos os educadores.

A diretora relata a resistência que existe por parte dos educadores em relação à proposta desenvolvida pelo colégio, ainda que de forma velada, ela é intensa. A resistência já foi mais explícita, contudo esse ano quando assumiram aulas no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, os

professores assinaram um termo se comprometendo com a proposta, e foram informados, posteriormente, do diferencial do colégio, isso tornou a resistência mais velada, mas ainda persiste. A diretora cita como exemplo “o fazer para cumprir tabela”, “o fazer por fazer”, sem acreditar na proposta. Em sua perspectiva, isso é uma forma de resistência. Muitos deixam claro que estão na escola por falta de opção, mas isso não os exime da responsabilidade em relação à proposta.

Outra maneira de resistência é a aceitação dos Movimentos Sociais inseridos no colégio, uma vez que eles surgiram da luta do MST. O colégio possui um vínculo com o MST por estar dentro do acampamento, canta-se o hino do movimento e muitos professores se recusam a cantar, não participam de atividades ligadas ao movimento, não utilizam a camiseta do uniforme uma vez que essa tem o símbolo do MST exposto na manga, mas em sala não fazem nenhum contraponto. Sempre que alguma liderança visita o colégio eles respeitam, o que se ouve segundo relatos da diretora são boatos de corredor. A diretora relata que no ano de 2011 a escola foi alvo de uma denúncia junto à Secretaria do Estado do Paraná a denúncia relata que “os professores que não rezassem na cartilha do MST, não poderiam atuar no colégio”. Essa denúncia foi esclarecida a todo quadro funcional pelos líderes do movimento, porém eles foram lembrados do contexto em que o colégio está inserido e como ele surgiu.

A resistência que alguns professores manifestam em relação ao movimento parece estar ligada às notícias veiculadas pela imprensa ao longo das últimas décadas, período em que os movimentos organizados do campo tiveram um papel importante na luta pelos seus direitos. Obviamente que em uma sociedade marcada pela divisão de classes, a radicalização das ações dos movimentos sociais gera conflito. Segundo a diretora “não é por ser professor de nível superior que não tem preconceito, muitas vezes os alunos questionam sobre seus posicionamentos, mas eles não sabem atribuir uma resposta convincente apenas se esquivam das respostas”.

Quando pergunto a respeito do transporte para os professores a diretora explica que é realizado, por meio de carona, com o município. Todos os professores moram no Rio Bonito do Iguaçu e em Laranjeiras do Sul, apenas um funcionário e um membro da equipe pedagógica residem no acampamento e os demais vêm pela manhã e retornam à tarde. A dificuldade

enfrentada pelos professores é o fato de permanecerem 12 horas fora de casa, pois saem às 6h e retornam às 18 h. As condições das estradas são péssimas, quando chove o ônibus fica preso em meio à lama, os professores precisam descer, empurrar, e se atrasam para chegar à escola ou em suas casas e muitas vezes chegam ao colégio e não tem alunos, pois com chuva o transporte escolar não passa. “Tem dias que não conseguimos chegar, contudo, essa estrada ainda é um pouco melhor, pois o ônibus tenta transitar, nas estradas dentro do assentamento o ônibus nem transita, pois é impossível andar com chuva, acarretando em dispensa de aula.”

Para a pesquisa foram entrevistados 3 professores desses 1 é efetivo e 2 PSS.

A professora “A” esta atuando no colégio há três anos, como PSS. Pergunto a ela (profª A) sobre o método utilizado na escola, o que pensa e quais as dificuldades enfrentadas. Relata que a dificuldade enfrentada por todos os professores é a questão do tempo, pois o trabalho com ciclo exige um cuidado muito grande com o parecer, com a escrita. A formação de docentes é anual. A dificuldade é em relação ao tempo de registro e a escrita final dos pareceres. “A dificuldade da escrita já tem sido superada pelas inúmeras capacitações que temos tido, porém o tempo tem sido limitador, por ser uma proposta diferenciada a questão do tempo também deveria ser a hora atividade teria que ser diferenciada”.

O professor “B” trabalha na instituição há 5 anos, o padrão do professor está em Laranjeiras do Sul e no colégio trabalha com aulas extraordinárias.

“Não encontro dificuldades em relação a minha disciplina, porque não preciso fazer muita relação com o campo, pois o esporte é universal, então o conhecimento do esporte é universal, pois quando o aluno sair daqui e assistir qualquer esporte tendo o conhecimento básico ele poderá discutir sobre o esporte sem dificuldade nenhuma” relata o prof. B.

O professor “C” esta atuando no colégio pesquisado este ano, mas já trabalhou nas outras 3 escolas do assentamento, como professor do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Quando indagado sobre a prática pedagógica o Prof. C afirma que “Na verdade o colégio possui uma proposta diferenciada, então ele vai ter uma

discussão maior em relação às outras escolas do assentamento, não que não aconteça nas outras, mas aqui, partindo do projeto político pedagógico ela é diferente, eu não vejo dificuldade em trabalhar aqui, pois partindo sempre da realidade, quando você busca fazer um trabalho mais comprometido, conhecer os alunos independente da localização, quer na cidade, quer no campo, ou em colégios mais ligados ao movimento social, se você tenta desenvolver um trabalho seguindo o que pede as diretrizes curriculares da educação, você acaba adaptando o conteúdo pois cada escola é uma realidade diferente”.

Pergunto sobre como ocorre esse processo até a construção do parecer final. Para a Prof^a A as avaliações são feitas, registradas no livro e no caderno do aluno, e ao final cada professor é responsável por realizar o parecer final da turma que ele representa como coordenador, é preciso considerar as anotações de todos os professores, as dificuldades mencionadas, as aprendizagens realizadas e relatar em um parecer final.

O prof^o B se manifesta afirmando “avalio de diversas maneiras nas aulas teóricas, nas práticas esportivas, em relação à participação, à vivência deles na aula prática. Em relação ao parecer não posso falar, pois dou aulas no magistério e para eles o sistema é por notas, o que vejo é pela experiência da minha esposa que trabalhou aqui ano passado, que essa seja uma forma produtiva.”

Para o Prof^o C, a produção do parecer não é algo difícil “Não vejo o parecer como algo complicado para fazer, mas vendo a minha questão, aí volto ao português, tem coisas que voltam a repetir por mais que você diga que cada indivíduo tenha suas especificidades, tem que ter padrões se é um processo avaliativo o padrão exigido é o mesmo para todos, posteriormente você vai diferenciar, um compreendeu totalmente, outro parcialmente, ficaremos com esses, então de certa forma os textos vão ficar semelhantes, então talvez o detalhe é a questão do tempo que você tem para fazer isso, hoje temos 20% de hora atividade, aí para escrever sobre alguém como avaliação é uma responsabilidade grande, o que a gente escreve é o que vai determinar se você vai a frente ou fica, daí se você pensar o tempo para escrever isso é muito pouco, teria que ser no mínimo 40% ou 50% de hora atividade, tempo para preparar aula e fazer os pareceres”.

Em relação à forma de trabalhar, a professora A relata que a diferença entre essa escola e as outras estaduais, é o trabalho realizado a partir da realidade do aluno, fazendo as ligações com o conteúdo programático. Segundo ela para desenvolver essas atividades, foi realizado um inventário dos conteúdos, por meio do livro didático utilizado, procurando fazer a ponte entre o livro, que é totalmente urbano, e as especificidades do campo, isso leva a docente a concluir que determinados conteúdos não serão utilizados, mas ficam como atividades de apoio. A professora relata também um limitador em relação ao trabalho com ciclos que é a falta de maturidade dos alunos, pois por meio de nota fica mais fácil a cobrança. Muitas vezes, pelo fato de não ter a nota, os alunos não realizam as atividades. É preciso tempo para que eles percebam que o importante não é a nota e sim a aprendizagem, pois serão prejudicados se não se apropriarem do conhecimento. Após a aquisição dessa consciência, alguns se manifestam de forma mais ativa. Há casos também, relatados pela professora, em que os alunos não dão importância e pergunta “professora se você fosse quantificar isso em nota o que você escreveu, pois eu escrevo na avaliação deles o que precisa melhorar e entrego e quando eles me perguntam quanto valeria e quantifico atribuindo um valor para que eles possam entender, pois vejo que a nota é uma questão cultural e assim eles saberão quanto falta e o que precisam melhorar”.

Em relação ao trabalho desenvolvido no colégio, alguns professores se expressam relatando que: (Prof^oB) “Trabalhar aqui é bom, temos bastante cursos tanto na escola como fora daqui falando sobre a educação do campo, como já falei minha disciplina não tem muitas alterações, mas é importante conhecer a realidade que trabalhamos, tivemos cursos fornecidos pelo MST e pelo próprio Estado, agora esse anos (risos), está complicado, cada vez mais difícil” . O professor ressalta ainda um diferencial que existe entre os alunos daqui e os da cidade é a “questão do comportamento, aqui é bem mais fácil trabalhar, tanto em sala como fora, eles são mais educados e tranquilos, já os da cidade são muito mais agitados, se acham, acreditam que podem mais que o próprio professor. Agora uma coisa eles têm em comum e que tenho buscado desvincular deles é a questão do futsal, para tentar inserir no cotidiano deles outro esporte, pois para eles educação física é só chutar a bola, é só futebol.”

Os professores buscam trabalhar de maneira contextualizada adaptando o material fornecido pelo Estado à realidade vivida pelos alunos no campo. (Prof^oC) “Trabalho em português a partir da realidade do aluno buscando adaptar ao conteúdo, utilizo o livro didático, pois vejo que especialmente no campo se você não utiliza o material didático, que tipo de material o aluno tem acesso? Às vezes o livro didático é o único acesso a materiais de pesquisa que o aluno tem, por exemplo, a televisão é complicada, não vai se voltar para a educação, o rádio, infelizmente, os que tem por aí não contribui para a discussão, a internet quando chega ao campo é muito ruim, qualidade muito baixa, jornal, revistas passam longe da realidade deles, então o que sobra é o livro didático, bem ou mal é o que eles têm para fazer o acompanhamento e as discussões em sala de aula. Hoje trabalho com um projeto de literatura, os alunos participam de encontros com o objetivo de se tornarem multiplicadores da leitura incentivando outros para que a leitura torne-se prazerosa para todos”.

Segundo o professor C: “Para o ensino médio é essencial um conhecimento da literatura, amplia o que já foi trabalhado no fundamental trabalhando com a literatura brasileira, estrangeira, tendo a função de articular a disciplina, o professor e o aluno dentro de sala de aula motivado pelos colegas. Numa primeira etapa, a escolha dos livros é direcionada, por exemplo, para o ensino médio que está lendo as escolas literárias, por movimentos e níveis de complexidade, então começamos com os mais antigos que seria o romantismo, dentro da literatura brasileira depois partindo para o modernismo e pós - modernismo. O complicador é a resistência que os alunos têm a leitura, na cidade as famílias têm mais acesso a materiais de leitura, as crianças têm acesso a revistas, jornais, livros, já a cultura do campo é diferente, então ele leva mais tempo para ter contato com a leitura e isso consequentemente vai desenvolver o gosto pela leitura em ritmo diferente do que aquele que tem um poder aquisitivo maior ou está cercado pela palavra escrita”.

Pergunto ao professor sobre a classe intermediária, uma vez que a disciplina por ele ministrada é uma disciplina muito frequentada. “A classe intermediária funciona em uma perspectiva interessante, eu penso assim na verdade se a gente for analisar ela enquanto uma recuperação de estudos, um reagrupamento como é a proposta, ela funcionaria, mas aí nós entramos com a

questão do próprio aluno, da própria família se ele se interessa, se esse tempo a mais que ele passa no colégio é proveitoso pra ele, essas são questões para se colocar, ele sai daqui vai trabalhar, dar conta de outras coisas e talvez não leve a sério o momento que ele está, a proposta é interessante mais aí tem o limite que é o próprio aluno”.

Quando pergunto sobre o conselho de classe participativo, a professora A relata que “acha muito interessante o conselho de classe participativo, porque dessa forma supera a fase que só o professor avalia o aluno, durante o conselho podemos confrontar com a avaliação feita por eles, se ele não fez o trabalho ali é uma oportunidade de avaliar a sinceridade do aluno e dele dar explicações para todos os presentes, temos oportunidade de conversar com eles, aconselhar. Vejo que no fundamental eles estão ainda aprendendo a tecer críticas, dar sugestões, fazer sua auto avaliação recatando a verdade, já no ensino médio principalmente na formação de docentes é muito interessante, pois eles falam da metodologia utilizada, dão sugestões, o que pode ampliar visando a melhora das aulas, eles fazem suas avaliações em relação aos professores e você percebe que não é pessoal, e sim num âmbito profissional.”

Os professores demonstram sentimentos contraditórios quando falam do conselho e das avaliações proposta pelos educandos. (Prof^oB) “Eu não vejo problema nenhum se o aluno quiser falar, ele está no direito dele, o professor fala dele também, eu não tenho nada contra, sei que tem professor que não gosta dessa forma, mas eu sei aquilo que faço e o trabalho que desenvolvo”.

(Prof^oC) “Vejo o conselho de classe na mesma perspectiva da classe intermediária, você vai ter a cultura familiar, você vai ter o aluno contraposto a tu [*sic*] ali, ele vai ter uma meta de expor seus anseios, suas dificuldades ele vai ter o momento de falar, porém se ele não tiver consciência, preparação para saber que aquele momento, não é momento de lavagem de roupa suja, pensar que é a educação dele, a formação dele que esta em jogo juntamente com sua família, e se a família não estiver presente para fazer repercutir o conselho depois em casa, ele perde o sentido, pois o primeiro passo seria o conselho depois é o acompanhamento da família, a família realmente dialogando, entendendo o porque de estar ali junto no coletivo, e depois sair nesse compromisso de estar envolvido com a educação, ela ainda deixa a

desejar. Não que a proposta não seja interessante, mas precisamos pensar mais no envolvimento de todos e que eles entendam isso.”

Ao conversarmos sobre a participação dos pais no conselho participativo, a professora A responde “eles participam, tem sala que a participação é grande, tem sala que eles participam menos pela questão do tempo, trabalho, mas sempre temos mais que 50% de participação dos pais, julgamos isso positivo, pois eles participam da vida escolar, sendo sempre informados da situação de seus filhos, aí no final do ano não tem aquele desespero quando o filho necessita frequentar a classe intermediária, pois eles já estão cientes.”

De acordo como professor B, ao comentar sobre a participação dos pais “o que vejo é que aqueles que vêm, são aqueles que você não precisa conversar, são os bons alunos, aqueles que não dão problemas, mas aqueles que precisam que os professores encontram maior dificuldade não vêm na escola, não participam dos conselhos de classes, numa sala vemos que tem 25% de alunos ótimos, 30% médios, e a maioria apresentam algum problema, alguma coisa, ou é problema de aprendizagem, ou comportamento, e esses pais que deveriam vir ajudar os professores não aparecem” Pergunto se a questão dos alunos trabalhar em casa pode ser um limitador para a aprendizagem: “não deveria, eu vejo que eles usam isso mais como uma desculpa, dão um jeito de burlar a situação para virar a favor deles.”

Para o “professor C” a participação dos pais deveria acontecer de forma mais efetiva, ele faz uma comparação para melhor explicar essa situação: “Vejo a participação dos pais comparando sempre com a escola particular, para o bem ou para o mal, o que acontece com ela, o pai fica em cima porque está pagando, quer aproveitar o valor pago, ele não tem essa compreensão na escola pública que se ele estiver lá presente, fazendo acontecer também vai ter um valor diferenciado, o profissional percebe que tem que ser diferente, ela amplia, essa é a grande questão a participação não só do aluno, mas da família como um todo, em todos os momentos.”

O colégio possui uma proposta diferenciada, contudo a mantenedora, ou seja, o Estado continua mantendo a estrutura do colégio, e aí surgem as limitações e dificuldades para execução das propostas, professores despreparados, com acúmulo de carga horária, com pouca ou nenhuma

identificação com o projeto, além da rotatividade constante. Para que esse projeto fosse realmente concretizado como deveria, a mudança precisa começar na estrutura, o colégio visa isso, mas, está “caminhando” é necessário um apoio maior dos governantes para o desenvolvimento e concretização de uma proposta voltada para os sujeitos que residem no campo visando a qualidade educacional e de vida. De acordo com Borges;

As diferentes classes sociais que compõem a sociedade capitalista apresentam interesses próprios, mais que isso, antagônicos. Esses interesses expressam projetos que se opõem e estão em constante disputa, materializando a luta de classes, cujo resultado constitui o perfil de determinada época. Tendo como referência esse embate entre as classes, o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda produz, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, a expropriação da classe trabalhadora. Nesse sentido, todo discurso acerca do Estado como promotor do “bem comum” é uma elaboração ideológica absolutamente necessária para a manutenção, não só do Estado, como do projeto capitalista. Em decorrência disso, as políticas sociais, e particularmente as políticas educacionais, no plano formal são formulações ideológicas e no plano real são as intervenções concretas do Estado na realidade dada. (2009, p. 37,38).

O colégio buscado suprir as necessidades dos estudantes que residem no campo, buscando qualidade pedagógica e superação de obstáculos que aparecem durante o período letivo. O capítulo seguinte nos traz um quadro do Colégio Estadual D.Pedro I e como o processo para torná-lo um colégio do campo aconteceu.

4. O COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO I, EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE

A educação do campo do povo agricultor. Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator; Precisa educador pra trocar conhecimento O maior ensinamento é a vida e seu valor.

Dessa história nós somos os sujeitos Lutamos pela vida pelo que é de direito As nossas marcas se espalham pelo chão. A nossa escola ela vem do coração.

Se a humanidade produziu tanto saber. O rádio a ciência e a cartilha do ABC. Mas falta empreender a solidariedade Soletrar nossa verdade está faltando acontecer. (Gilvan dos Santos)

Os colégios Estaduais possuem particularidades que são características adquiridas ao longo de sua história e esse capítulo visa retratar a realidade vivida pelo colégio Estadual D. Pedro I que no ano de 2009, passou a ser denominado colégio do campo por determinação do Estado do Paraná, mas somente em outubro de 2010 quando foi aprovado o Parecer nº 1011/2010 no qual constam as normas e princípios para a implantação da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo, é que foi possível à equipe e à comunidade escolar entender a razão de tal mudança. Segundo o Parecer, o fato da escola estar em um distrito, determinava sua natureza de pertencer ao conjunto de escolas ou colégios do campo.

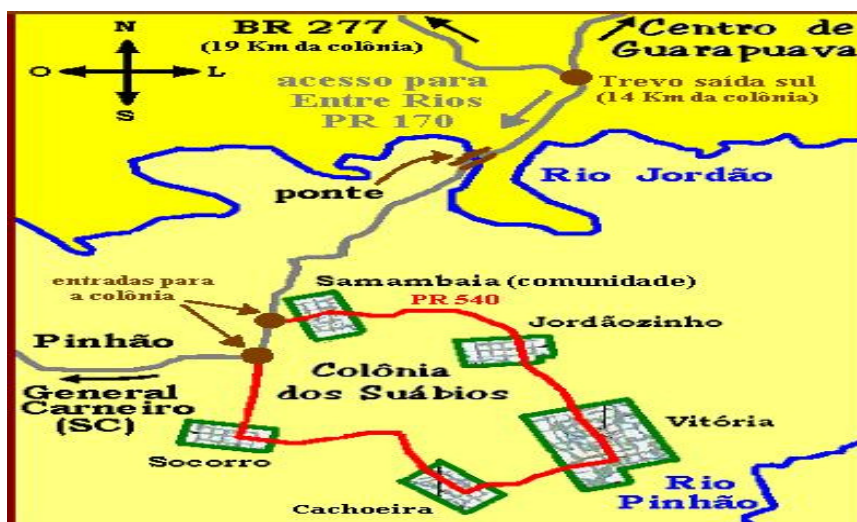
4.1. DESCRIÇÕES DO MUNICÍPIO

O colégio localiza-se no distrito⁴⁶ de Entre Rios⁴⁷, que faz parte da zona rural do município de Guarapuava,⁴⁸ no Paraná. Localiza-se a 30 Km da

⁴⁶Segundo Hely Lopes Meirelles: distrito é forma de divisão meramente administrativa do Município, por isso mesmo não adquirindo autonomia política (sem representação partidária), jurídica (não demanda ou é demandado em juízo) ou financeira (orçamento próprio, ordenação de despesas). <http://forum.jus.uol.com.br/>. Acesso em 12/05/2011

⁴⁷ O Distrito de Entre Rios, tem esse nome porque fica entre os vales dos rios Jordão e Pinhão, em Guarapuava. <http://www.xvdenovembropr.com.br>. Acesso em 04/03/2011

cidade e está situada entre dois rios importantes para a região: o Jordão e o Pinhão.



<http://turismoentreriosgp.webnode.com>. Acesso em 12/12/2011

⁴⁸ Guarapuava é o município mais populoso da região centro-sul do Paraná e o nono mais populoso do estado, com 167.463 habitantes, segundo o censo 2010, sendo um polo regional de desenvolvimento com forte influência sobre os municípios vizinhos. A cidade faz parte também de um entroncamento rodo-ferroviário de importância nacional, denominado corredor do Mercosul, entre os municípios de Foz do Iguaçu e Curitiba. Sua localização no terceiro planalto paranaense faz de Guarapuava uma das cidades mais frias do estado, onde o bioma predominante é a floresta subtropical, com vastas áreas de mata de araucárias. A cidade é ainda a maior produtora brasileira de cevada e possui uma das maiores fábricas de malte da América Latina, responsável por 16% da produção nacional, e essa encontra-se no distrito de Entre Rios. www.guarapuava.pr.gov.br/ - Acesso em 12/04/2011.

A população do distrito vive em cinco principais comunidades chamadas de colônias, são elas: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. Essas formam um círculo ao lado da rodovia estadual PR170, localizadas a menos de 10 quilômetros umas das outras.

A colonização desse distrito teve sua história iniciada na Alemanha quando os camponeses que residiam na Suábia⁴⁹ iniciaram o processo de migração para determinadas áreas do rio Danúbio⁵⁰ onde receberam a denominação de Suábios do Danúbio. Porém, ao final da Primeira Guerra Mundial, com o fim do Império Austro-Húngaro, os Suábios que residiam na região foram separados pelas novas fronteiras e a maior parte desses povos passa a pertencer ao território da antiga Iugoslávia.

Os Suábios, na tentativa de manter e reforçar a origem germânica adotaram algumas medidas para manter as origens e não compartilhar/interagir com outros grupos, o que gerou a repressão por parte do governo Iugoslavo. Isso se agrava quando a Iugoslávia, na Segunda Guerra Mundial, posiciona-se contra o Estado Alemão. Muitos Suábios tornaram-se prisioneiros de guerra, sendo submetidos a trabalhos forçados em campos de concentração e foram recrutados para lutar na guerra, desse modo, aquelas famílias que sobreviveram encontravam-se fora de seu território.

Durante anos, os fugitivos e expulsos foram obrigados a viver em campos de recolhimento, empilhados aos milhares em espaços reduzidíssimos. Não havia trabalho nem mantimentos suficientes e poucas esperanças para o futuro. O problema de populações inteiras, totalmente desenraizadas, pesava gravemente sobre a política internacional e a reconstrução econômica. (ELFES, 1971, p. 21)

O governo austríaco ajudou os refugiados buscando uma nova pátria que os recebessem. O Brasil foi escolhido para dar continuidade à reprodução agrícola das famílias agricultoras do Danúbio. No início de junho de 1951, chegou a Guarapuava o primeiro grupo de Suábios, compostos por

⁴⁹ Na atualidade, a Suábia corresponde ao Estado de Baden-Württemberg na Alemanha.

⁵⁰ O Danúbio corta o continente europeu no sentido oeste a leste, sendo que sua nascente está situada na Floresta Negra, na Alemanha, e deságua no Mar Negro.

agricultores, artesãos, operários, motoristas, bem como pelos membros dirigentes da colônia. (STEIN, 2008, p. 46).



<http://www.agraria.com.br/> acesso em 12/12/2011

O trabalho solidário fortaleceu as esperanças dos camponeses Suábios e foram primordiais na época da colonização em Entre Rios, pois o trabalho era fundamentalmente realizado e organizado pela comunidade.



<http://www.agraria.com.br/> acesso em 12/12/2011

Toda a produção agrícola e o trabalho comunitário eram organizados pela então Cooperativa Agrária, fundada no Brasil no mesmo ano de chegada dos imigrantes. Ela fornecia condições para que o trabalho no campo fosse efetivado, e também custeava a construção das casas, escola, hospital e outros, juntamente com investimentos iniciais do governo brasileiro⁵¹. As precárias instalações de infraestrutura e condições financeiras, aliadas à dificuldade com o idioma e os resultados pífios das primeiras colheitas geraram um estado de insatisfação na comunidade.

A solução dessas questões veio por meio de investimentos dos governos brasileiro e austríaco, para os quais a Cooperativa enviava projetos solicitando auxílio. Os investimentos fortaleceram a agricultura, melhorando a qualidade da saúde, educação e fortalecendo a cultura suábica. Como resultado, os Suábios atingiram seus propósitos no mercado capitalista, produzindo fartura e riqueza, contudo as características de comunidade solidária foram extintas.



<http://www.agraria.com.br/> Acesso em 12/12/2011

⁵¹ Por decreto de 15 de janeiro de 1951 do então presidente da República Getúlio Vargas foi possibilitado o financiamento da colonização em pauta, através do Banco do Brasil, com fundos oriundos de ágios sobre importações especiais da Suíça. Procurava-se combinar o interesse do Brasil na migração de agricultores qualificados com os interesses comerciais de exportadores e industriais suíços. (ELFES, 1971, p. 46)

Expressivo também foi o processo de formação de um abismo social e étnico que seu deu a partir da vinda da população nativa para trabalhar na Cooperativa Agrária. Os trabalhadores brasileiros formaram a mão de obra assalariada na cooperativa e nas propriedades particulares dos imigrantes Suábios. Esse contingente, formado por peões, empregadas domésticas, jardineiros, pintores entre outros, povoaram a Colônia chamada Vitória.

Esse processo configurou a formação de dois territórios claramente divididos na colônia Vitória, colônia onde se localiza o centro comercial, e em Entre Rios onde mora grande parte dos não descendentes de alemães.



Vila dos brasileiros: Arquivo Mariulce Leineker.





Nossa instituição mantenedora é a ABSER – Associação Beneficente das Senhoras de Entre Rios. Atendemos crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos, no contra turno escolar, através de oficinas de trabalhos manuais, esportes, música, teatro, informática, culinária, manicure, horticultura, além de incentivo à leitura (biblioteca) e reforço de português, matemática entre outros. Desenvolvemos e apoiamos Projetos específicos e parcerias que contribuem com o desenvolvimento dos adolescentes, preparando-os para o mercado de trabalho. Damos suporte às famílias através de reuniões de formação, visitas da assistente social às residências e encaminhamento de casos, além de fomentar a formação, participação de cursos e projetos de geração de renda. A alma do projeto são os voluntários que se dedicam à formação, educação e profissionalização dos jovens.

<http://www.webnode.com.br>. Acesso em 12/12/2011

Em outra parte da colônia habitam os descendentes de Suábios, com sua própria escola, igreja, hospital, dentre outras instituições.



Casa

Hospital



Igreja

Escola

Arquivo Mariulce Leineker

Foi possível observar que em busca de uma vida melhor, muitos trabalhadores foram à Colônia Vitória, mas não encontraram trabalho, o que gerou a proliferação de favelas, o desemprego e demais consequências. Tentando contornar o problema, a cooperativa fundou uma vila operária conhecida como “vila dos brasileiros”, equipada com escola, igreja e centro social. Desse modo, é na Vila dos Brasileiros onde se encontra o Colégio D. Pedro I, objeto de nossa pesquisa.

4.2. IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

O colégio pesquisado localiza-se na Vila dos Brasileiros, no distrito de Entre Rios, oferece ensino fundamental e médio e atualmente funciona em três turnos. As aulas iniciam pela manhã das 7h e 30 min. às 11h e 50 min, à tarde das 13h às 17h e 20 min e à noite das 19h às 23h e 10 min.

O período da manhã é composto por 6 turmas de Ensino Fundamental e 4 turmas de Ensino Médio, 1 Sala de Apoio⁵² de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, 1 Sala de Recursos⁵³. O período da tarde possui 11 turmas de Ensino Fundamental e no noturno 3 turmas de Ensino Fundamental e 6 turmas de Ensino Médio. Neste período, o Colégio cede algumas salas para o funcionamento do CEEBJA⁵⁴ e do CELEM⁵⁵ no período noturno.

⁵² A Secretaria de Educação do Paraná criou o programa Sala de Apoio à Aprendizagem em 2004. O objetivo é atender alunos de 5ª série/6º ano do ensino fundamental que apresentam defasagens na aprendizagem. As salas de Português trabalham as dificuldades da oralidade, leitura e escrita. As de Matemática, formas espaciais e operações básicas e elementares. Este ano há 1.834 salas de apoio em todo o Paraná para as disciplinas de Língua Portuguesa e 1.834 de Matemática. Em 2005, a taxa de aprovação escolar da 5ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino apresentou uma taxa de aprovação foi de 78,91%. Nesta ocasião a média final era de 5,0. Já em 2008, a taxa de aprovação subiu para 84,5%, sendo a média final 6,0. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ acesso em 13/04/2011

⁵³ A partir de 2004, o Paraná, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução nº 02/01, em seu Parecer nº 17/2001- CNE (Conselho Nacional de Educação) e na referida Deliberação nº 02/2003/CEE, implanta também as Salas de Recursos da rede estadual de 5ª a 8ª séries, cujo objetivo essencial é trabalhar com alunos que apresentam, conforme já dito, deficiência mental/intelectual, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, de forma a apoiar, complementar ou suplementar o processo de apropriação de conhecimentos das salas comuns/regulares. <http://www.unioeste.br/> Acesso em 13/04/2011.

⁵⁴ CEEBJA – do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação infere em seu Artigo nº 37 a responsabilidade do Estado em “assegurar gratuitamente” o acesso e permanência de jovens e adultos nesta modalidade de ensino. De acordo com o parágrafo 2º, do Artigo Nº 37, o sistema de ensino deveria voltar-se para o aluno trabalhador, compreendendo as suas especificidades, de forma que este permanecesse na escola, já que nem todos os que retornam à escola concluem esta etapa de escolarização. Garantir a permanência requer, não apenas recursos, mas um plano curricular adequado, que contemple o contexto social do educando e que possa discutir os grandes temas políticos, econômicos e sociais que precisam ser discutidos. <http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/> Acesso em 12/04/2011.

⁵⁵ CELEM- O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da rede pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade. <http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/> Acesso em 12/04/2011.



Arquivo: Mariulce Leineker

4.2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO COLÉGIO

O Colégio Estadual D. Pedro I surgiu da necessidade de continuidade de estudos dos jovens de Entre Rios, que concluíam o 1º Grau na Escola Municipal e não tinham como prosseguir os estudos em ensino médio, pois a única escola em Entre Rios com esta modalidade de ensino, era um Colégio particular e diurno.

Desse modo, os jovens oriundos de famílias menos privilegiadas, e que tinham necessidade de trabalhar muito cedo, ansiavam pela criação de um colégio noturno, onde pudessem continuar seus estudos e atender às necessidades familiares de subsistência. A solicitação foi entregue a um Deputado Estadual, durante um comício político em Entre Rios, ele levou a reivindicação à Secretária de Educação do Estado do Paraná, que acatando a solicitação, autorizou a criação do colégio. No dia 17 de fevereiro de 1989, iniciaram-se as atividades pedagógicas nas dependências do prédio da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, cedido pela Cooperativa Agrária Entre Rios.

Em 13 de dezembro de 1989, foi autorizada a implantação simultânea das quatro últimas séries do ensino fundamental no período noturno, pela Resolução 3486/89. O Reconhecimento do Estabelecimento de Ensino e o Reconhecimento do Ensino Fundamental Noturno foram regulamentados pela

Resolução nº 2435/91 de 18 de julho de 1991. A Resolução nº 2761/92 de 18 de agosto de 1992, reconhece o Ensino Médio.

Durante 7 anos o colégio funcionou em prédio cedido, mas no dia 3 de abril de 1996, o governador do Paraná, lançou a pedra fundamental da construção do Colégio em terreno desapropriado pela Prefeitura Municipal de Guarapuava da Cooperativa Agrária Mista Entre Rios e doado ao Estado do Paraná para a construção do Colégio. No dia 15 de setembro de 1997 o Colégio Estadual passou a desenvolver suas atividades pedagógicas em prédio próprio, construído e equipado pelo Governo do Estado do Paraná. O Colégio possui prédio próprio e está situado num terreno cuja área mede 7.079,50 metros quadrados com 1.695,57 metros quadrados, de construção em alvenaria, contendo: 12 salas de aula; 02 laboratórios (ciências e informática); 01 biblioteca; 01 cozinha; 01 ginásio de esportes; 01 saguão coberto; 02 banheiros femininos; 02 banheiros masculinos; 03 banheiros para professores e funcionários; 01 banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais; 01 sala de professores; 01 sala de direção; 01 secretaria; 01 sala para equipe pedagógica; 01 sala de almoxarifado; 02 dispensas (01 para alimentos, 01 para materiais de limpeza); 01 casa para inspetor e 12 Tvs *pendrive*⁵⁶.

Na parte pedagógica o colégio conta com 1 Diretor, 1 Diretor-auxiliar, 06 Pedagogas, 49 professores, 01 secretário, 06 assistentes administrativos, 01 agente de execução, 10 auxiliares de serviços gerais.

Os alunos do Colégio residem na Vila dos Brasileiros e em localidades adjacentes constituindo corpo discente diversificado devido a localização em que residem, existe uma predominância advinda da classe trabalhadora. Colônia Cachoeira, Colônia Socorro, Colônia Jordãozinho, Colônia Samambaia, Taguá, Fazenda Curucaca, Fazenda Fruteira, Fazenda Esteche, Fazenda Capão Bonito, Vila Machado, São José, São Sebastião, Fazenda Santa Izulina, Fazenda Boa Sorte, Casa Nova, Tikamori, Fazenda Cupim, Águas Belas, Olho d'água, Lontrão, Engenho, Mãe Admirável, Fazenda Joseph

⁵⁶A TV *pendrive* é um equipamento multimídia que possibilita a exibição de arquivos digitalizados de áudio, imagem e vídeo através da recepção de grande diversidade de sinais: pendrive, cartão de memória, DVD, vídeo-cassete, câmera fotográfica digital, TV aberta, TV a cabo, celular, notebook, computador pessoal ou em rede
<http://pt.scribd.com/doc/13330482/TV-Pendrive-Monitor-Educacional>. Acesso em 25/04/2011.

Pertch, Leônidas Chaves, Serra, Vila Palmas, Chácara do Vilmar, Fazenda Madeirit, Chapada do Jordão, Confinamento Agrária, Reflorestamento Agrária, Raia Velha, Águas Brancas, Pinhãzinho, Assentamento Paiol de Telha, Granja Masteke, Usina Velha, Lagoa do Jacaré, Sítio Santa Rita, Três Pinheiros, Fazenda Taguá I e II, Fazenda Cambará, Taguazinho, Fazenda Newton Schneider e Fazenda Roberto Utre.

Após pesquisa realizada no colégio para implementação do Projeto Político Pedagógico, constatou-se que a maioria dos alunos convive, com suas famílias, em residências próprias de estrutura humilde. A escolaridade dos pais e mães destes alunos é, em sua maioria, de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental incompletos, sendo que o número de moradores em cada residência está situado entre 3 e 13. O trabalho formal, ou seja, com registro em carteira é mínimo e a renda familiar majoritária é de 1 (um) salário mínimo, sendo que algumas famílias recebem benefícios do Governo Federal e Estadual tais como: Bolsa Família⁵⁷, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil P.E.T.I.⁵⁸, Luz Fraterna⁵⁹, Tarifa Social de água⁶⁰ e Leite da Crianças⁶¹.

⁵⁷O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a FomeZero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em 12/04/2011.

⁵⁸O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) articula um conjunto de ações visando à retirada de crianças e adolescentes de até 16 anos das práticas de trabalho infantil, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos. O PETI compõe o Sistema Único de Assistência Social (Suas) e tem três eixos básicos: transferência direta de renda a famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças/adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar através do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas). O PETI atende mais de 820 mil crianças afastadas do trabalho em mais de 3,5 mil municípios. O programa reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direito, protege-as contra as formas de exploração do trabalho e contribui para o desenvolvimento integral. Com isso, o PETI oportuniza o acesso à escola formal, saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura e profissionalização, bem como a convivência familiar e comunitária. <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>. Acesso em 10/04/2011.

⁵⁹No Paraná, o governo paga a conta de luz das famílias carentes regularmente inscritas no Bolsa Família, ou no cadastro social da Copel, que consomem até 100 kWh por mês. O dinheiro que elas deixam de gastar com a conta de luz pode ser usado em outras coisas igualmente essenciais, como alimentação, saúde ou educação. O programa Luz Fraterna contribui com 220 mil famílias (em média) a cada mês. É um investimento do Governo do Estado de quase R\$50 milhões desde o lançamento do programa, que beneficia cerca de 1 milhão de pessoas mensalmente. <http://www.copel.com/> Acesso em 09/04/2011.

Devido às condições econômicas, as opções de lazer se tornam restritas, a televisão é a opção mais habitual, assim como a frequência em ginásios de esporte, praças e parques.

A maioria das residências dos alunos possui água encanada, energia elétrica e banheiro interno, contudo ainda podemos encontrar alunos que não possuem luz elétrica, água ou banheiro dentro de casa. O meio de transporte mais comum é o Transporte Escolar, a religião predominante é a católica. A assistência à saúde utilizada com maior frequência é a pública, no Posto de Saúde Municipal.

A disparidade socioeconômica na região se reflete em problemas sociais como o número significativo de alcoólatras e usuários de drogas entre os familiares e mesmo entre os alunos. Para termos uma ideia da gravidade dos conflitos vividos na escola e seu entorno, em 2010, no período noturno, o recreio foi suspenso para tentar amenizar a questão da violência.

O colégio conta com 90% dos professores residentes no município de Guarapuava e que se deslocam para ministrar as aulas. A partir de 2009 o Colégio passou a ser escola do campo⁶². O diretor auxiliar do colégio fala sobre seus anseios e desejos para a concretização da proposta para a educação do campo a:

[...] expectativa em relação ao colégio do campo gera em torno de se buscar um diferencial, quer pedagógico, quer financeiro,

⁶⁰O Benefício Tarifa Social é destinado para as famílias de baixa renda, usuárias do serviço de água e esgoto. Por ser um programa do estado do Paraná são beneficiários somente os usuários da Sanepar. Para participar do programa a renda por pessoa na família não pode ser superior a meio salário mínimo (R\$ 272,50). A área construída da moradia não poderá ser superior a 70 m². Critério com possibilidade de reavaliação. Consumo mensal de água deverá ser até 10 m³. Caso este limite seja ultrapassado o usuário pagará a diferença. <http://www.cidadao.pr.gov.br/> Acesso em 09/04/2011.

⁶¹A distribuição gratuita de leite pausterizado a crianças de seis meses a três anos de idade esta de acordo com a Lei nº. 16.385. O programa beneficia 160 mil pessoas por mês. O Programa Leite das Crianças, criado em 2003, passa a valer como um direito e uma garantia fundamental, devendo atender crianças e famílias previamente cadastradas, desde que tenham renda comprovada de até meio salário mínimo regional. <http://www.vigilantesdademocracia.com.br/> Acesso em 09/04/2011.

⁶² Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

porém no colégio nada mudou, o auxílio financeiro que o colégio recebeu nos últimos anos foi por fazer parte do programa superação⁶³ por baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no ano de 2007. Para a educação do campo efetivamente não tem nada, participei de vários Congressos realizados no Faxinal do Céu, discutindo temas importantes e relevantes. Mas a concretização, ela não existe, está no âmbito das discussões, eu fico triste porque acredito que a educação do campo pode funcionar bem, mas não depende apenas da direção, ela esbarra na própria burocracia do estado, então qual o nosso anseio, 1º professores que realmente desejem trabalhar na escola que seja da educação do campo, não é possível ter um colégio a 30 km do município e contratar professor aleatoriamente no PSS, ou no concurso de remoção não especificar que é educação do campo e que tem que se deslocar 30 km para trabalhar. Às vezes penso que da maneira como está preferíamos não estar incluído nessa categoria do campo, e sim na categoria urbana, ano passado o governo criou o pro jovem campo⁶⁴ e pro jovem urbano, se

⁶³ O objetivo do Superação é promover a condição de igualdade entre as escolas da rede por meio do desenvolvimento de ações integradas que envolvem os Núcleos Regionais de Educação (NREs), diretorias e Departamentos da SEED. Participam do programa 384 escolas. A meta é promover a melhoria do ensino, com a consequente elevação do IDEB, por meio de ações integradas com as demais secretarias de Estado e órgãos governamentais e, inclusive, com a comunidade. “Aqui, no Paraná, com o programa Superação, essas escolas recebem um tratamento diferenciado. Colocamos em prática a política de dar mais a quem recebe menos. A ideia é promover condições de igualdade entre as diferentes escolas, de forma que todas possam ofertar uma educação com qualidade”. A secretária Yvelise Arco-Verde (2010) explica que o Superação prevê um trabalho articulado pedagogicamente, com assessoramento técnico, pedagógico, de recursos humanos e financeiros, com o intuito de potencializar a qualidade educacional no Paraná, superando problemas constatados e localizados em determinadas escolas da rede. “As escolas que integram o Superação têm prioridade, são as primeiras a serem atendidas e, conforme a necessidade, recebem mais merenda, mais professores, mais capacitação ou material de apoio”, diz. “Se uma escola apresentar maiores dificuldades na área de ciências, por exemplo, são intensificadas a formação continuada dos professores na área e a oferta de atividades em laboratório”, explica a secretária. Segundo ela, junto com o diagnóstico, os colégios recebem atendimento prioritário nos programas Escola Aberta (que oferta atividades nos finais de semana), Viva Escola (que oferta atividades de complementação curricular no contraturno), Paraná Digital (informatização das escolas) e na análise do Projeto Político Pedagógico. Yvelise ressalta que o Superação trabalha com a noção de que é preciso conhecer quais os pontos críticos de cada instituição, desenvolver ações para resolvê-los e fornecer subsídios teóricos e práticos para os professores, de modo que se tornem mais fáceis as correções de rumo na condução do processo ensino-aprendizagem e intervenções eficazes no fluxo aprovação/ reprovação/ abandono. Porém, a secretária entende que não bastam apenas ações do governo para que ocorra de fato uma superação dos problemas. “É fundamental a movimentação da gestão de cada escola. É um trabalho coletivo que envolve diretores, pais, professores e alunos”.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/Acesso> em 18/07/2011

⁶⁴ Atualmente o Programa Saberes da Terra integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM e passa a se denominar ProJovem Campo – Saberes da Terra. O PROJOVEM foi instituído pela Medida Provisória nº 411/07, representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano através de

estivéssemos na categoria urbano conseguiríamos alunos, o pro campo é destinado a quem mora no campo, nas fazendas, no noturno não há transporte, fizemos um levantamento conseguimos 4 alunos do campo que conseguiriam vir com outro meio de transporte, se o colégio estivesse na categoria urbano os alunos aqui da comunidade local poderiam participar, os alunos que moram aqui não tem vínculo com o campo, os pais trabalham na cooperativa e eles acabam sendo prejudicados. Estamos na categoria do campo, mas as ações desenvolvida ainda é igual a uma escola urbana. Em função da estrutura, do corpo docente, ninguém tem identidade com o campo. A escola precisa de uma identidade, mas com esse vai e vem tudo fica mais difícil. As discussões foram feitas no governo anterior, foi tudo registrado, esperamos que esse novo governo de continuidade às discussões. Esperamos que tudo que foi feito não se perca no caminho, foi muito investimento para cair no esquecimento. Na CONAE⁶⁵ também tem discussões em relação à educação do campo, só esperamos agora as ações. Pelo investimento que foi feito em capacitação para professores eu espero que não tenha sido perdido, espero, torço, sonho, porque não posso perder a esperança.

4.2.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

O Projeto O Projeto Político Pedagógico está amparado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, Art. 8º, Parágrafo 2, ela regulamenta que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei”, permitindo às escolas autonomia pedagógica e administrativa, a reflexão coletiva, o respeito e a autocrítica, com a descentralização do poder, e possibilidade de estabelecer uma comunicação dialógica, respeitando e articulando as práticas emancipatórias.

quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente – Serviço Sócio educativo; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra.
<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf> . Acesso em 18/07/2011

⁶⁵CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Está sendo organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. O Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, será: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/07/2011

O projeto Político Pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre os autores, sejam eles professores, equipe técnico- administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2003, p.9)

A proposta deve refletir a escola em sua totalidade, caracterizando o meio em que se dá o fazer pedagógico, contemplando os fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, tipo de organização, modo de implementação e avaliação. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade e autonomia do colégio, e nele devem constar ainda, a missão, a filosofia e os fundamentos nos quais devem se apoiar os educadores, tanto em sua prática pedagógica como na sua relação interpessoal com toda a comunidade educativa, garantindo a qualidade de ensino.

O projeto educativo desafia todos a realizar e projetar uma educação que contemple formação de cidadãos participativos, criativos, críticos, conscientes de suas responsabilidades e de seus direitos, em que ciência e cultura se unam numa síntese harmoniosa a serviço da vida.

A proposta pedagógica do estabelecimento segundo o Projeto Político Pedagógico, não se configura em um fim, porém é entendida como um ponto de partida para constante reflexão e construção por todos os envolvidos no processo educacional.

O Projeto Político pedagógico do colégio é feito de maneira participativa, porém o diretor relata algumas dificuldades:

Reformulamos o PPP no início do ano, professores que têm o padrão fixo aqui, eles vêm, mas a grande maioria dos professores ou fazem capacitação em outro colégio que também tem seu padrão, temos vários professores com dois padrões aí fica a cargo do professor optar pela escola para realizar a capacitação, claro na escola mais próxima de sua casa. Temos professores que estão aqui no colégio há dois anos e não conhecem o entorno do colégio e essa é uma dificuldade na hora de discutirmos o projeto. Perguntamos como trabalhar com profissionais que conhecem só pelo que

contaram? De ouvir falar? Como discutir o PPP, em que período, o professor não participa das discussões então é preciso contar para ele que o aluno levanta às 5h para pegar o transporte às 5h30min para chegar às 7h30min na escola e não tem nem um café da manhã o aguardando, é muito provável que esse aluno venha para a escola em jejum e ele só vai se alimentar às 10 h no recreio. Sai do colégio às 11:50 e chega em casa às 14 h, mesma coisa acontece com o turno da tarde alunos que saem às 11 para chegar às 13h, aí vai almoçar às 15h no recreio, mas poucos professores conhecem essa realidade. Esse é o terceiro ano de gestão na direção, tive a ingrata oportunidade de ver no início do ano professores que fizeram a capacitação aqui, onde discutíamos essas questões relacionadas ao campo, o projeto, aí saiu ordem de serviço para Guarapuava e ele foi embora. Até quando teremos que conviver com essa realidade? Penso que a educação do campo tende a ter uma qualidade melhor que a escola urbana, até por conta da indisciplina porque o índice é bem menor que as escolas urbanas, então conseguimos trabalhar bem, agora é preciso fazer alguma coisa, é altíssimo o número de falta de professores, atestado médico⁶⁶ o qual não precisa reposição, carro que quebra no caminho, temos falta de professor diariamente, é raro o dia em que o quadro está completo, o que gera problemas de indisciplina, pois os alunos que moram aqui vão para a casa, mas os que dependem de transporte ficam no pátio e aluno ocioso, no pátio é problema, além de atrapalhar os alunos que estão em aulas. Então sei que o PPP é a vida do colégio, mas acredito que ele está sem fôlego para se manter. Acredito em uma escola do campo de qualidade, sou otimista, mas para isso é necessário ter condições de trabalho e isso não é conseguido pelo diretor, e sim pelo estado cumprindo sua função. (DIRETOR, 2011)

O desabafo realizado pelo diretor do colégio retrata a realidade das escolas que estão no campo, pois a política de contratação do Estado, infelizmente, não atende à particularidade dessas escolas, os professores não têm identidade com o campo e geralmente trabalham da mesma maneira que trabalhariam numa escola urbana, não respeitam as particularidades porque não as conhecem, não têm envolvimento e comprometimento com a proposta.

⁶⁶Resolução 1.237/2008 - Atestado Médico o direito do servidor de ausentar-se do trabalho por licença médica;- o Art. 66 da Lei Complementar n. 7/76 - Estatuto do Magistério, e - a Resolução n° 1878/2000 - SEAP, de 22/03/2000, RESOLVE:

Art. 1 ° - Será concedida Licença Médica aos professores que apresentarem atestado médico, na forma do Art. 2°, desde que entregue em até 24 (vinte e quatro) horas do início do seu afastamento. Art. 6° - O prazo de afastamento de até 03 (três) dias no mês poderá ser de forma consecutiva ou alternada.

Parágrafo Único - Se o servidor já usufruiu 03 (três) dias de licença no mesmo mês, somente será concedida uma nova licença pela DIMS/SEAP. Secretaria de Estado da Educação, em 27 março de 2008. Maurício Requião de Mello e Silva, Secretário de Estado da Educação.

www.nre.seed.pr.gov.br/Acesso em 16/07/2011

A falta constante de professores tem sido outro agravante problema para as escolas públicas de um modo geral, mas no campo essa situação se agrava, pois os alunos vêm de transporte e precisam permanecer no colégio mesmo que estejam ociosos, perdendo tempo e oportunidade de aprendizagem, além é claro do perigo de se manter tantos adolescentes sem ter ocupação, diante da colocação do diretor percebe-se que a lei de diretrizes e bases não é cumprida quando se refere aos dias letivos.

É contraditório quando vemos tantos espaços educativos no colégio como laboratórios, bibliotecas entre outros e que durante a ausência de professores os alunos ficam sem ter ocupação, esperando o tempo passar. Questiona-se onde está a falha na organização dos momentos em que os alunos encontram-se nas dependências do colégio.

O colégio tem carga horária de 25 horas semanais, trabalha com alguns projetos, desenvolvidos no turno em que o aluno estuda, existem projetos permanentes e outros temporários.

Existe também uma parceria com agrária, ainda que pequena, poderia ser maior, uma vez que o colégio prepara alunos para trabalhar na cooperativa, mas hoje o que eles oferecem para os alunos é um estágio remunerado como aprendiz, eles têm o espaço cultural que eles nos emprestam gratuitamente quando necessário. (DIRETOR, 2011)

Quando questionada a respeito do transporte escolar, que faz parte do cotidiano do colégio, a direção relata que:

Existe um problema que é a parceria do estado e município, iniciamos o ano andando para trás, ano passado iniciamos o ano com duas semanas de atraso, esse ano foram três, até ser liberado o transporte. Iniciamos o ano com 50% dos alunos, os outros não tinham como vir, alguns pais trouxeram os filhos de carro, moto, bicicleta e até a cavalo. Mas como desenvolver um trabalho com parte dos alunos? Os professores ficam fazendo revisão de conteúdo, pois não podem trabalhar nada de novo, para não prejudicar o aluno que depende do transporte. Mas e o aluno que vem das redondezas, também não pode ser prejudicado, então ficamos em uma situação bastante difícil, considerando ainda que tem dias chuvosos e lugares de difícil acesso, estradas horríveis que os alunos ficam impossibilitados de frequentar as aulas, às vezes por vários dias. Ontem aconteceu um fato interessante travou a roda do ônibus que transportava os alunos, desci da minha carona e andei 2 km

com uns 20 alunos para poderem chegar a escola, atrasados, mas chegaram. As condições climáticas, nosso inverno é rigoroso, então os alunos que levantam muito cedo não vêm, ficam muito doentes e são imensamente prejudicados. Em relação à nota é feito um esquema para recuperar, mas o conteúdo que ele perdeu, o contato com a turma, a aprendizagem coletiva essa não tem como recuperar, o aluno do campo perde muito, acrescentado falta de professor com atestados, que é muito difícil, a lei que abona atestado, a lei beneficia o professor, mas prejudica o aluno, a LDB 9394/96 fala da garantia das 800 h⁶⁷ distribuídos em 200 dias letivos, como uma lei vem descumprir a outra?

Quando os professores faltam sem justificar com atestado querem repor aos sábados, mas nesse dia não tem transporte, então é uma falsa reposição. A reposição tem características diferenciadas de aula, no campo o número de atestados é elevadíssimo, talvez a solução fosse um professor substituto, não sei, é preciso rever isso, urgentemente, pois o que os alunos estão perdendo pode ser irreversível.

4.2.3. AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é tido como ferramenta imprescindível para a organização do planejamento docente. É por meio da verificação do rendimento (ou não) do educando, que se traça estratégias e atitudes de avanço ou retomada programática, conforme o Art. 24, Inciso V, da LDB 9394/96.

V – A verificação de rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- Avaliação contínua e cumulativa de desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo

⁶⁷Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/07/2011

rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Repensar as práticas avaliativas implica, portanto, admitir uma dinâmica pedagógica inclusiva que utilize dos instrumentos de avaliação para detectar falhas e reorganizar a ação escolar.

O diretor do colégio quando fala do processo avaliativo traz a reportagem do professor Iskandar para ilustrar a forma como acreditam ser a forma mais adequada de avaliar.

O item avaliação talvez seja um dos mais difíceis no ofício da docência. Não difícil no sentido de sua aplicabilidade, isto é, de montar um material de avaliação, mas no “como” e “o quê”, ou seja, como dirigir as perguntas ao aluno e que tipo de questões realmente avaliar. Utilizo aqui o verbo avaliar com o significado de levar em consideração o mérito do que é respondido e não no sentido quantitativo, pois este, só serve para objetos e não para pessoas. Por falar em mérito, vamos descartar esta palavra de seu sentido jurídico; pode-se aceitá-la, aqui, como sendo sinônimo de merecimento. Na avaliação, merecimento indica que devemos apreender o que há de bom em alguém; neste caso, no aluno. Aqui reside a grande tarefa! Um bom educador não pode centrar-se apenas nos erros de seu educando para não destituí-lo do espírito crítico. Até o erro pode ser aproveitado como uma oportunidade para ensinar e não fazer do mesmo um instrumento de autoridade. Corrigindo o erro de maneira pedagógica, o educador tem a possibilidade de sanar pautas faltantes no processo de ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, um aluno pode assimilar de modo absolutamente correto e impecável a exposição de um professor? Particularmente, acredito que é uma tarefa muito difícil! Se o professor admitir isto, já tem diante de si um ótimo horizonte para avaliar; é preciso educar-se de modo incansável para poder educar o outro e, conseqüentemente, para avaliá-lo. Iskandar Jamil Ibrahim. <http://www.parana-online.com.br>. Acesso em 10/078/2011

Dentro da perspectiva acima os professores procuram estudar e refletir sobre como avaliar, o colégio trabalha com as diferentes formas de avaliar, deixando o professor determinar a melhor maneira. Após a nota final, se o aluno que não atingiu a média 60, tem o direito à recuperação de estudos

determinada pela LDB 9394/96⁶⁸. Em conversa com a professora “D”, ela diz não concordar muito com a recuperação:

[...] a recuperação veio como instrumento de melhora, contudo ela gerou comodismo para os alunos, pois eles não estudam para a primeira avaliação, já esperando a segunda, então da forma como ela é colocada, visa mais a nota do que o conhecimento, eu não concordo.

4.2.4. CONSELHO ESCOLAR

O Conselho de Classe do colégio, é utilizado como um instrumento coletivo de avaliação. Ele deve permitir uma avaliação conjunta da ação pedagógica a fim de que sejam traçados objetivos comuns para melhoria da qualidade do processo de escolarização. A função do Conselho de Classe é promover estratégias para que, ao curso do ano letivo, sejam remediadas ações não eficazes. Ele não é mero instrumento decisório, do destino escolar do aluno.

A legislação que normatiza o Conselho de Classe no Estado do Paraná define que:

Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a sua efetivação no processo ensino e aprendizagem. O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem soluções e propõem ações educativas

⁶⁸ **Art. 12º.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: **V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: **IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: **e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18/07/2011

eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino e aprendizagem (Paraná, 2008, p.24)

No meio de cada bimestre os professores, juntamente com os pedagogos realizam o pré conselho visando realizar um levantamento e discussão dos problemas de cada turma, com registro das informações coletadas no decorrer de cada bimestre, além de indicações para possíveis intervenções teórico-metodológicas no processo avaliativo.

O conselho de classe utilizado no colégio segue padrões estabelecidos na presente legislação, em um dia pré- agendado em calendário escolar, professores, equipe pedagógica, direção e secretário (a), reúnem-se com o objetivo de verificar questões qualitativas e quantitativas. A secretaria fala sobre os alunos um a um, os professores discutem possíveis estratégias visando melhorar o rendimento dos alunos que apresentam dificuldades. Em entrevista com uma professora “B” ela relata que:

O conselho de classe é um importante momento de reflexão a qual [*sic*] caminha em busca de uma ação, foi o tempo em que no conselho os professores se reuniam para falar da vida pessoal dos alunos, hoje em grupo buscamos discutir problemas, mas elencar também possíveis soluções acredito que esse é um momento importante no processo educacional.

4.2.5. CURRÍCULO ESCOLAR

A base das disciplinas curriculares segue o padrão adotado pelo estado do Paraná, conforme a LDB 9394/96, Art. 26:

Os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais, locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. As diretrizes curriculares do Estado do Paraná organizadas coletivamente trazem a proposta de educação conforme especificidades paranaenses permitindo flexibilizações regionais.

Nesta perspectiva, o currículo deve ser pensado e organizado para atender as necessidades especiais dos estudantes sejam elas permanentes ou momentâneas. O currículo utilizado no colégio segue o padrão abaixo:

Quadro 1- Grade Curricular do Ensino Fundamental

Disciplinas			Séries			
			5ª	6ª	7ª	8ª
Base Nacional Comum		Arte	2	2	2	2
		Ciências	3	3	4	3
		Educação Física	3	3	3	3
		Ensino Religioso*	1	1	0	0
		Geografia	3	3	3	3
		História	3	3	3	4
		Língua Portuguesa	4	4	4	4
		Matemática	4	4	4	4
		Sub-total	23	23	23	23
Parte Diversificada		Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2
		Sub-total	2	2	2	2
		Total Geral	25	25	25	25

* As aulas de Ensino Religioso: pré-aula, sendo de oferta obrigatória e matrícula facultativa.

Grade Curricular do Ensino Médio

Disciplinas			Séries		
			1ª	2ª	3ª
Base Nacional Comum		Arte	2	0	0
		Biologia	3	3	2
		Educação Física	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		História	2	2	3
		Língua Portuguesa	3	3	3
		Matemática	3	3	3
		Química	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
		Sub-total	25	23	23
Parte Diversificada		Língua Estrangeira (Inglês)	0	2	2
		Sub-total	0	2	2
		Total Geral	25	25	25

A Proposta Curricular do colégio não contempla a educação do campo, ela segue os padrões adotado nas escolas urbanas, segundo relato do diretor “por falta de conhecimento e identificação com a proposta do governo de estado”.

4.2.6. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

A participação dos pais, segundo o diretor, é fundamental para o bom rendimento dos alunos, para isso, pais e/ou responsáveis são envolvidos no processo educativo, para que o conceito de aprendizagem e avaliação seja compreendido e acompanhado. Para tanto, os trabalhos realizar-se-ão da seguinte forma:

- Encontros bimestrais com os pais ou responsáveis pelos alunos para entrega de boletins.
- Reuniões com APMF e com o Conselho Escolar sempre que se fizer necessário.
- Conversas individuais com os pais de alunos, os quais não apresentam comportamento adequado.
- Os alunos que não conseguem atingir a média mínima desejada no bimestre são orientados e aconselhados, e os pais são chamados ao Colégio para que possam apoiar o aluno nos estudos.

Ao final de cada bimestre são realizados os Pré Conselhos de Classe (pedagogos e professores), Conselhos de Classe (pedagogos, direção, professores e secretária) e Pós-Conselhos de Classe (alunos e responsáveis) com o objetivo de aprimorar a formação do educando.

Conversamos sobre a participação dos pais com a direção da escola.

Quando chamados os pais para reuniões a participação da comunidade local é boa, porém em relação aos pais que utilizam transporte a participação é mais restrita, precisamos organizar reuniões e dispensar alunos, não gostamos disso, mas precisamos, para que o pai possa usar a vaga do aluno no ônibus. Reunião no período da noite os pais cujos filhos utilizam o transporte ficam impossibilitados de participar, eles não comparecem, participam apenas aqueles que têm carro,

infelizmente a minoria. Os pais gostam da escola, participam das festas, querem que os filhos estudem para melhorar de vida, mas eles têm seus limites, distância, trabalho, claro que temos pais que nunca aparecem, só veem no colégio para fazer a matrícula, mas é a minoria, ainda temos pais que são presentes na vida escolar do filho, quando aqui me refiro a pai, temos muitos casos que esse é substituído pelos familiares. Uma coisa que foi e continua sendo interessante é a resistência que encontramos em alguns pais por considerar a escola do campo atrasada, estamos fazendo um trabalho de conscientização, mas vemos que isso ainda é muito presente na sociedade, este estigma de inferior, ainda é forte, temos muitos pais analfabetos ou com baixa escolaridade, então eles têm medo do que a escola do campo possa oferecer, eles querem o melhor para seus filhos. Os pais gostam da escola, contudo o trabalho e compromissos dificultam uma participação mais efetiva. Acredito que essa não seja só uma realidade do colégio, quando precisamos dos pais para participar de órgãos colegiados é necessário um apelo, eles até participam, mas não querem compromissos, em relação às questões de aprendizagem os pais não se envolvem muito, alguns têm interesse, porém ainda é mínimo o número de pais ativos no processo escolar, na entrega de boletins eles comparecem, mas não têm uma preocupação efetiva com o aprendizado dos filhos (DIRETOR, 2011)

Sempre no início do ano são realizadas reuniões para tratar possíveis ações para o ano letivo, os pais participam, as decisões tomadas são registradas em ata e posteriormente cobradas para que as mesmas se efetivem. Existem as limitações referentes à participação, à distância, o trabalho é o grande problema a ser enfrentado pelos pais para que haja uma efetiva participação na vida escolar dos filhos.

4.2.7. PROPOSTAS DE TRABALHO

O colégio trabalha com projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano como:

Projeto:	Meio Ambiente
Objetivos:	Conscientizar o discente, da importância de economizar, preservar e reciclar os recursos naturais.
Justificativa:	Incentivar a limpeza e a organização do meio em que o indivíduo está inserido, incluindo a sala de aula.
Desenvolvimento:	Este projeto será feito com a colaboração do corpo docente e discente através de:

	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras • Vídeos • Vivência no dia-a-dia • Separação do lixo reciclável e não reciclável • Buscar meios de economizar água potável • Plantação de árvores e conservação das espécies que já estão em extinção • Conscientização diariamente, constantemente com relação à poluição visual e auditiva.
Apresentação:	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de gincanas • Teatros • Parceria com o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) e SEMAFLOP
Professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores e funcionários

Projeto:	Aluno Destaque
Objetivos:	Estimular, incentivar e valorizar o aluno pelo seu desempenho durante o bimestre.
Justificativa:	Acredita-se que este projeto estimule os alunos em todas as áreas, como: notas, comportamento, assiduidade, educação, respeito, solidariedade, auto-estima.
Desenvolvimento:	Após o término de cada bimestre, os professores em geral indicarão alunos que demonstraram serem merecedores da homenagem, não somente por notas, mas pelo seu desenvolvimento no decorrer do bimestre.
Apresentação:	A premiação e homenagens aos alunos destaque dar-se-á bimestralmente, sendo um aluno por turma.
Professores:	<ul style="list-style-type: none"> •

Projeto:	Apresentações Artísticas
Objetivos:	Possibilitar ao aluno conhecimento das datas comemorativas e dando a oportunidade para desenvolverem suas habilidades artísticas.
Justificativa:	O presente projeto justifica-se por considerar as datas comemorativas importantes para o conhecimento do educando reconstruindo a história das mesmas e devolvendo assim suas habilidades artísticas.
Desenvolvimento:	O projeto será desenvolvido através da pesquisa e apresentações das datas comemorativas do bimestre, explorando a oralidade, expressão corporal e desenvolvimento do aluno por meio de aspectos lúdicos que são viabilizados pela música, dança e teatro.
Apresentação:	Este projeto será desenvolvido no final de cada bimestre, por meio de apresentações dos alunos orientados pelos professores regentes. As apresentações darão enfoque às datas comemorativas do bimestre.
Turmas Envolvidas:	5 ^{as} , 6 ^{as} , 7 ^{as} , 8 ^{as} e 1 ^{as} série do Ensino Médio noturno.
Professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores afim.

Projeto:	Família
Objetivos:	Refletir sobre os valores que envolvem a família como célula base de uma sociedade mais humanizada.
Justificativa:	Conhecer a realidade das famílias da comunidade escolar enfatizando valores fundamentais para a harmonia familiar.
Desenvolvimento:	Com a participação de todos os alunos, o projeto será desenvolvido

	através de palestras que visam reconhecer a atual estrutura familiar, resgatando os valores familiares e respeitando a diversidade cultural.
Apresentação:	Tendo em vista a SEMANA DA FAMÍLIA, este projeto será desenvolvido no mês de agosto com a participação de todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio, orientados pelos professores regentes.
Professores:	Todos os professores afim e Equipe Pedagógica e Administrativa

Projeto:	Gincana: Ordem & Disciplina
Objetivos:	Conscientizar os educandos da importância de disciplina na formação de um indivíduo inserido na sociedade. Estimular a participação, o respeito às normas do colégio; preservação do patrimônio e a valorização do conhecimento para o ser humano.
Justificativa:	Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos professores e funcionários no processo de ensino aprendizagem do Colégio Estadual Dom Pedro I, tais como indisciplina em sala de aula, tumultos nos intervalos, desentendimentos entre os alunos na hora do recreio, desrespeito a figura do professor; faz-se necessário a elaboração de um projeto o qual estimule a ordem e disciplina no ambiente escolar.
Metodologia:	Pretende-se atingir os presentes objetivos através de uma gincana entre as turmas. Por meio desta, será avaliado a organização do ambiente da sala de aula, tanto os recursos físicos as relações entre alunos e aluno – professores no processo de ensino – aprendizagem. Será elaborada uma ficha para cada turma. Esta ficha será composta por diferentes itens que serão avaliados a cada aula pelos professores da respectiva turma.
Professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores Regentes

Projeto:	Feira de Ciências
Objetivos:	Proporcionar um momento onde todos os alunos possam expor o seu trabalho de pesquisa e experimentos para os colegas, professores e funcionários.
Justificativa:	Estimular e desenvolver a pesquisa e a curiosidade por experimentos científicos, desde os mais simples até os mais complexos, de acordo com o nível de instrução de cada aluno.
Desenvolvimento:	O professor regente estimulará, orientará e acompanhará desde o início até a apresentação do experimento da sua turma em ambos os períodos de regência, se houver. Os professores que não tiverem regência, deverão auxiliar os colegas que têm regência. A preparação e organização deverá ser feita basicamente durante a aula do professor responsável, podendo eventualmente ser usadas aulas de outros professores.
Apresentação:	Será avaliado a participação e envolvimento do aluno no evento.
Professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores afim.

Projeto Político Pedagógico do Colégio.

4.2.8. ALUNOS

O colégio possui 1136 alunos distribuídos nos três turnos, 496 alunos, 42% dependem de transporte escolar para chegar à escola, os demais moram na vila Abigail, vila Werner, vila Lemer (Vila dos brasileiros) nas proximidades do colégio.

4.2.8.1. ALUNOS QUE RESIDEM NO ASSENTAMENTO PAIOL DE TELHA

Nesse assentamento, residem os alunos remanescentes de Quilombos. Segundo Fernandes (2006, p. 9) quilombos é um termo utilizado para “se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime de trabalho escravo, em maio de 1888”.

A expressão Quilombo, deriva da palavra *Kilomboda* língua Mbundo do tronco lingüístico Banto, com significado provável de sociedade como manifestação de jovens africanos guerreiros/as. Também a etimologia da palavra deriva do Quimbundo (*Kilombo*) significando ‘acampamento’, ‘arraial’, ‘povoação’, ‘capital’, ‘união’ e ainda ‘exército’.

O Quilombo emerge como movimento identitário nos anos 70 do século XX, fazendo referência à legislação e aos atos jurídicos que historicamente impossibilitaram os africanos e seus descendentes à condição de proprietários plenos. A inversão deste fato no plano dos direitos humanos, culturais e sociais, inscreve uma nova ordem na legislação brasileira dos anos 80, instaurando no plano do reconhecimento estatal novos sujeitos de direitos. Expressão e palavra amplamente utilizada em diversas circunstâncias da história do Brasil, “Quilombo” foi primeiramente popularizada pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista, bem como às suas lutas pelo fim da escravidão no país. Em seguida, foi também expressão dos afrodescendentes para designar a sua trajetória, conquista e liberdade, em amplas dimensões e significados. O caso exemplar é o Quilombo dos Palmares, que resistiu à administração colonial por quase dois séculos. Após a abolição do sistema colonial em 1888, o quilombo vem sendo associado à luta contra o racismo e às políticas de reconhecimento da população afrobrasileira, propostas pelos movimentos negros com amplo apoio de diversos setores da sociedade brasileira comprometidos com os Direitos Humanos (LEITE, 2000, in História quilombos e quilombolas.

<http://www.gtclouvismoura.pr.gov.br/> Acesso em 10/07/2011.

A comunidade Paiol de Telha⁶⁹ vive uma situação difícil atualmente, sua luta para reaver suas terras é longa. A comunidade está no assentamento efetuado pelo INCRA próximo à Vila Socorro no distrito de Entre Rios, município de Guarapuava distante 35 Km de sua sede.



<http://www.redesuldenoticias.com.br><http://www.kundunbale.org.br/> Acesso em 12/12/2011



<http://www.kundunbale.org.br/> Acesso em 12/12/2011

⁶⁹Sua história tem início quando recebem uma herança deixada para os escravizados e alguns libertos por testamento da fazendeira Dona Balbina Francisca de Siqueira, em 1860. Expropriados pelo sobrinho da falecida, no inventário – os negros lutaram intensamente até que em 1960 os remanescentes foram totalmente expulsos por grileiros, jagunços e pistoleiros com aval de autoridades da época. O Fundão da Fazenda Capão Grande pertencia ao município de Guarapuava, mas por divisão do território municipal, pertence hoje à Reserva do Iguçu, onde parcela importante da comunidade está acampada em barracas de lona a beira da estrada em frente as terras ancestrais, como baluartes da luta, comandados por “seu” Domingos, que ao lado de sua mulher “Nália” suas filhas, netos e demais quilombolas mantém a chama da resistência acesa. Três Associações os representam na luta para reaver suas terras que estão hoje na posse de uma grande cooperativa agrícola.
<http://www.gtclouvismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/> Acesso em 10/07/2011

4.2.8.2. FAZENDAS

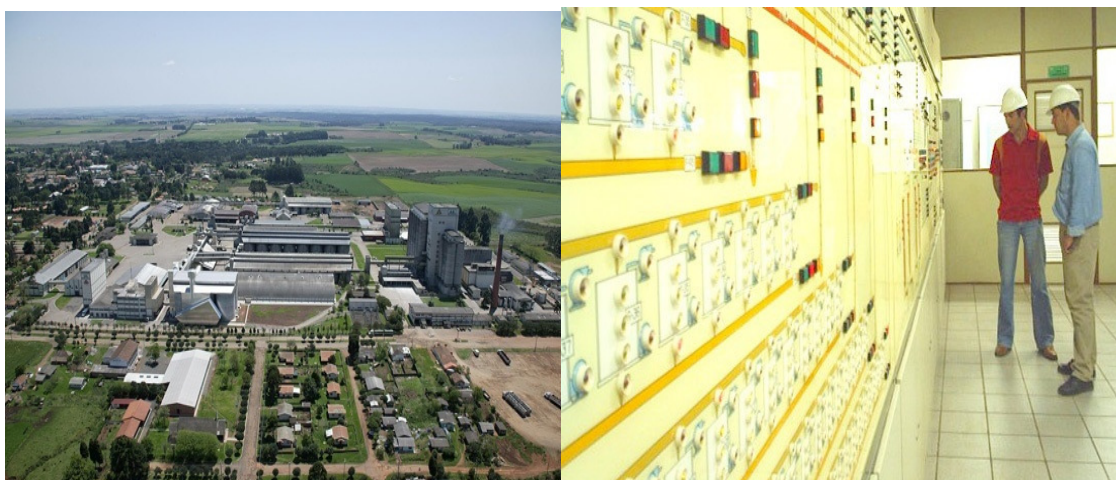
Os alunos que residem em fazendas possuem pais que trabalham como gerentes, maquinistas, cuidam de animais, plantam, colhem, são trabalhadores assalariados. Praticamente não existem pequenos agricultores na região, os que possuem, trabalham para alemães, mas ganharam um pequeno pedaço da terra para cultivar, ou são os agricultores do Quilombo.



<http://www.agraria.com.br/brasil/>. Acesso em 12/12/2011

4.2.8.3. SEDE DA COLÔNIA

A colônia Vitória é o centro do distrito, ali tem a “Vila dos Brasileiros”, os pais dos alunos que ali residem trabalham como pintores, jardineiros, ou prestando serviço para a cooperativa Agrícola local. As mães geralmente trabalham como domésticas, mensalistas ou diaristas. Muitos alunos moram somente com a mãe ou com os responsáveis como avô, tios entre outros.



<http://www.agraria.com.br/brasil/>. Acesso em 12/12/2011

4.2.8.4. REFLORESTAMENTO AGRÁRIA

Esses alunos moram em um local de reflorestamento mantido pela Cooperativa Agrária, que tem como objetivo produzir madeira como fonte de energia para indústrias e entrepostos da cooperativa tendo uma área de plantio de 2.800 hectares, os pais que lá residem são assalariados da cooperativa.



<http://www.agraria.com.br/brasil/>. Acesso em 12/12/2011

4.2.8.5. ÁREA DE SUINOCULTURA AGRÁRIA

Criação de suínos para Matrizes, Reprodução e Cevados para Abate. Os pais são assalariados e muitas vezes os alunos também trabalham nos chiqueiros auxiliando seus pais.



<http://www.agraria.com.br/brasil/>. Acesso em 12/12/2011

O colégio possui uma diversidade cultural imensa como vimos acima, contudo percebe-se que entre os alunos que frequentam o colégio a grande

maioria dos pais são trabalhadores, assalariados de grandes propriedades, existem poucos que possuem terra e que seriam considerados pequenos agricultores.

Embora os alunos não trabalhem diretamente com o campo, alguns não têm objeção em relação à modificação ocorrida em 2009, outros não sabem do que se trata essa mudança. Segundo o diretor auxiliar, o problema no colégio vai além do campo é:

[...] um conflito étnico bem importante, também econômico, apesar de que esse ser uma característica de boa parte do Brasil, mas o problema aqui se dá em função da colonização que foi europeia. Em relação à questão étnica racial dá-se em função de termos um assentamento quilombola. O problema não é ser homem do campo, parece que todos sabem que são do interior, esse não é o problema, a questão vai além da simples nomenclatura, é falta de uma identidade. (DIRETOR, 2011)

O diretor relata que trabalhar com esse problema cultural é um desafio constante, é interessante verificar que o número de alunos do colégio praticamente não sofre alterações, fato observado por meio de uma pesquisa que foi realizada com dados quantitativos da escola nos últimos cinco anos, e que mantém o número de alunos da escola entre 1000 e 1100. É interessante perceber que o diretor, porque esse número se mantém, acredita que tem como desenvolver um trabalho visando a qualidade da educação em um contexto campestre.

Entrevistou-se 5 alunos entre eles 3 meninas e 2 meninos em idade que variou de 12 a 16 anos, todos escolhidos aleatoriamente.

Aluna “A”- (12 anos) aluna da 6ª série, perguntei sobre a escola o que pensa, se gosta, respondeu que: “sim, gosto de estudar e pretendo ser médica então sei que para isso preciso me dedicar nos estudos”.

Perguntei o que faz em casa a aluna relata que “ajuda apenas na limpeza e a cuidar do irmão que tem 7 anos”. Ela reside na vila próxima à escola e sua mãe trabalha em uma loja como vendedora. Pergunto o que mais gosta no local onde mora. “eu gosto daqui, é muito tranquilo, posso brincar, passear, só não tem muitos lugares para ir, mas eu participo do “projeção” e final de semana fico por aí.”

Pergunto sobre a merenda, ela diz que gosta, come quando tem vontade, mas que os colegas comem bem.



Arquivo Mariulce Leineker

Conversamos em relação a seu colégio estar na categoria do campo, ela relata nem saber. “Não sabia, é verdade (risos), mas eu moro na cidade, e qual é a diferença?” Quando os papéis dos entrevistadora e entrevistada se inverteram, percebeu-se a curiosidade em entender o que é uma escola do campo e que essa aluna não possui vínculo e nem identidade com o campo.

Os alunos falam sobre sua moradia e como é sua rotina durante o período escolar. **Aluno “B”**- (15 anos) aluno da 8ª série, reside em uma fazenda a 20 km da escola, pergunto que horas sai de casa. “As 6h30, geralmente ainda está escuro, vem eu e a minha irmã que está na 5ª série, estudamos pela manhã porque à tarde não há transporte então não temos opção”.



Arquivo Mariulce Leineker.

Pergunto sobre sua rotina.

Ah, venho para o colégio, chego em casa lá pelas 13h 15, 13h 30 depende do dia, o ônibus não chega até minha casa, pego a van ela nos deixa na estrada principal, pegamos o ônibus e vamos; ao retornar é a mesma coisa. Pego a van a uns 800m da minha casa eu e minha irmã vamos andando, depois que chego almoço, descanso até às 15h aí vou ajudar meu pai no que for preciso, ele trabalha para um alemão, então dependendo do período é o que fazemos, às vezes é plantio, colheita, dar de comer animais, faço de tudo, à noite janto, estudo e depois vou dormir, pois preciso acordar bem cedo. A merenda eu como, gosto do tipo e da maneira como a comida é feita, além de que às 10 h estou morto de fome. (aluno B)

Levanto às 6h, pois o ônibus passa 6h 30, vou ao colégio, retorno as 13h, almoço, ajudo em casa nas tarefas domésticas, aí vou estudar, quero fazer vestibular e ser professora de matemática, à noite descanso para retornar a escola no dia seguinte. (Aluno C)

Eu odeio a escola, mas sou obrigado a freqüentá-la, minha família recebe bolsa estudo, preciso levantar as 11h, fico sem fazer nada até dar o horário da aula as 13h, aí vou para a escola, quase sempre fico na biblioteca ou com a pedagoga, porque os professores não me suportam, aí faço tarefa fora da sala, acho que vou reprovar novamente, quando saio do colégio vou na *lan house* jogar no computador, vou no ginásio quando tem jogo, fico por aí.
(Aluno D)

Levanto pela manhã, faço as tarefas, ajudo a mãe, quando é 10h30 como alguma coisa e me arrumo para ir a escola, saio de casa às 11h, porque o ônibus que nos traz eu e meus colegas leva o pessoal que estuda pela manhã, ah o ônibus vem e vai lotado parece sardinha na lata, já reclamamos várias vezes, mas não adianta, sempre está cheio. A aluna relata que nesse período das 12h às 13h eles ficam nas redondezas do colégio, quando retorna à tarde já está quase noite, aí é só comer, assistir televisão e já está na hora de dormir. (Aluno E)

Pergunto sobre qual a maneira utilizada para a diversão, nos finais de semana.

Preciso ajudar meu pai todo dia, a fazenda não para, os bichos comem sábado e domingo (risos), estou brincando, mas não tenho muito tempo para a diversão, além do que moramos longe, então final de semana assisto TV, vamos na casa dos amigos do pai, mas à noite meu pai não deixa sair, então fico por lá. (Aluno B)

No final de semana a aluna vai para Guarapuava na casa da avó, sai com as amigas para a balada, mas relata que tudo com muita responsabilidade. (Aluno C)

Não tenho muito tempo para me divertir, mas nos finais de semana meu pai me deixa ir na casa das minhas amigas, gosto de ir passear, saio com a minha mãe, vamos nas comadres dela, é bem legal nos divertimos muito. (Aluno E)

Pergunto sobre o que pensa da vida no campo e o que pretende fazer futuramente.

[...] é muito triste, solitária, e assim que vejo a vida lá, não quero isso nem para mim nem para meus filhos, trabalhar de empregado a vida toda e ainda num lugar distante e sofrido, não é isso que eu quero, ainda não pensei no que vou fazer, mas quero estudar, me formar e ir morar na cidade, arrumar um emprego e ficar por lá, fazenda é bom para o chefe do meu pai, que tem uma mansão e vai para lá descansar final de semana, morar é muito ruim. Em relação à escola ser do campo, sei lá, tem muitos alunos que moram em fazendas então talvez esteja correto, mas eu não saberia explicar se é bom ou ruim, não sei a diferença. (Aluno B)

Outra dificuldade enfrentada pelos alunos refere-se à falta de opção para escolher a instituição de educação, pois a aluna relata que: **Aluna “C”** - (16 anos) aluna do 2º ano do médio, reside perto de Guarapuava, mas segundo o georreferenciamento⁷⁰ sua matrícula é realizada no colégio D. Pedro I Pergunto sobre o trabalho de seu pai.

Ele trabalha com horta, planta verduras para vender em Guarapuava, é um pequeno produtor, mas eu ajudo pouco na plantação, pois o pai e a mãe querem que eu estude para me formar, só ajudo quando eles estão muito apurados, tenho dois irmãos menores, cuido deles, ajudo nas tarefas, essa é minha função em casa.

⁷⁰Para melhorar a qualidade de vida e rendimento escolar, foi criado o Sistema de Georreferenciamento no Paraná. O sistema da Secretaria de Estado da Educação consiste em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência. Esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica, onde os postes de luz são georreferenciados.
<http://www.cidadao.pr.gov.br/>. Acesso em 18/07/2011

Em relação à escola ser do campo, a aluna C não tem opinião formada sobre essa questão.

Durante a conversa com os alunos percebe-se uma distorção entre a idade e a série, e a indiferença em relação a isso é significativa. **Aluno “D”** - (14 anos) Estuda na 5ª série, mora na vila próxima da escola, já reprovou várias vezes, mas relata não estar preocupado.

Pergunto sobre sua família,

[...] ah eu não tenho pai, minha mãe trabalha de diarista, mas ela não liga, ela sempre diz: não posso com esse menino” (risos), a única vez que ela ficou muito brava foi quando a polícia me levou em casa porque eu estava bêbado e aprontando no baile que acontece no clube todo sábado, aquele dia ela falou: “ainda bem desgraçado que você está bêbado quero te erguer no cacete.” (risos). Pergunto a ele sobre o futuro, o que pensa, o que quer fazer, se não tem medo. “Sei lá, nem sei se vou estar vivo, quero curtir o hoje, não me preocupo com emprego, trabalho, você já viu alguém morrer de fome? Quero só curtir a vida, estudar tem um monte de gente que estuda e não tem emprego, então porque vou me desgastar. (Aluno D)

Pergunto sobre a escola por ser do campo o que ele pensa. (ri) e diz: “tinha que ser aqui, tem um monte de *capiar*”. (Aluno D)

Os alunos se expressam de maneira diferente em relação a característica adquirida pelo colégio, como relata a aluna entrevistada. **Aluna “E”** – (13 anos) aluna da 7ª série, reside em uma fazenda a 18 km da escola. Pergunto sobre à caracterização de sua escola, o que ele pensa a respeito. “Acho interessante, é legal ser aluno da escola com essa característica, morar no campo é bom, a gente tem liberdade, tem comida fresca, leite, a vida é mais barata e menos perigosa.” Pergunto sobre o futuro. “Ainda não sei, mas não queria sair daqui, gosto de morar aqui, talvez estudar para ser professora e dar aula aqui, (risos).”

Percebe-se adolescentes ainda inseguros e sem muita perspectiva de o futuro, é interessante perceber que o discurso do homem do campo não se diferencia de uma região para outra, alguns alunos, embora empregados, possuem uma identificação com o trabalho no campo, outros já acreditam que a vida urbana é melhor, mais fácil, com menos adversidades, mas poucos

veem o colégio como perspectiva de vida e melhora de condições materiais, demonstram desacreditar em um sistema que cada dia mais massacra o trabalhado.

4.2.9. PROFESSORES

O colégio possui 47 professores, sendo 23 efetivos, 27 PSS⁷¹ (Processo Seletivo Simplificado) e 24 funcionários. Em entrevista com o diretor do Colégio esse relata que:

O número de professores efetivos é menor que os contratados por tempo determinado, talvez seja esse um dos maiores problemas da educação do campo, porque não conseguimos ter professores efetivos que realmente queiram trabalhar aqui, o que acontece: o professor PSS está em uma fila de espera, chega a vez dele e ele questiona: onde eu tenho que trabalhar? Sobrou tal lugar, o professor precisa trabalhar e acaba pegando, mas ele não conhece. Tivemos casos aqui do professor ligar para ver se tinha hotel para ele se hospedar, quer dizer você vai trabalhar em um local que não conhece, nem sabe como funciona. O que os diretores solicitaram nos cursos realizados no Faxinal⁷² é um PSS exclusivo para educação do campo, para que o professor ao se inscrever já tenha um conhecimento prévio do que é a educação do campo, onde ele vai trabalhar, no entanto, a forma de contratação é uniforme no Estado do Paraná, ou seja, o professor assume onde tem aulas para ele.

⁷¹O Processo de Seleção Simplificado – PSS, é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as vagas existentes em todo o território estadual, nos casos previstos no inciso VI, do Artigo 2.º, da Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005. A contratação ocorrerá em Regime Especial, com fundamento no Artigo 37, inciso IX da Constituição Federal, na Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005 e na Lei Complementar n.º 121/07, de 29 de agosto de 2007. 2.2 O contrato terá prazo máximo de 01 (um) ano, podendo ser prorrogado por igual período, conforme a necessidade.

<http://www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/pss2009/edital082009gs.pdf>. Acesso em 20/07/2011

⁷²Projeto do governo estadual que propõe a reciclagem e aperfeiçoamento dos professores da rede estadual, dentro de um programa de valorização do magistério.



Arquivo do Colégio D. Pedro I- Cursos realizados na universidade do professor no Faxinal do Céu

Outro fator relevante é o professor que assume o concurso público em outro município dentro do Núcleo Regional, ele assume suas aulas onde é mais perto de sua casa, nesse caso o distrito é melhor que as cidades vizinhas, mas na primeira oportunidade leva seu padrão para a cidade sede. Nesse caso é observado apenas o direito do professor e o direito nosso enquanto colégio de educação do campo? O nosso direito como instituição? Como direção? Nós não podemos exigir um concurso específico para os professores que queiram atuar na educação do campo e isso é extremamente prejudicial ao trabalho. No concurso de remoção dificilmente um professor que está bem estabelecido dentro do município pede para vir para a educação do campo. O concurso de remoção⁷³ é muito interessante, mas o professor coloca 10 escolas na cidade e por último, se não conseguir nada vai para a escola do campo. Então a rotatividade de professores é imensa, em função dos professores que assumem concursos no município, ou que conseguem ordem de serviço. Eu não critico, apenas acho que deveria se ter clareza do lugar em que vai assumir, talvez uma maneira diferente criada pelo próprio Estado. Foi discutido no Faxinal do Céu, durante as capacitações, algumas possíveis soluções entre elas, para que o próprio diretor pudesse contratar o professor substituto na região, aqui em Entre Rios tem muitas pessoas com habilitações nas licenciaturas mais

⁷³EDITAL N.º 123/2009-GS/SEED. A Secretária de Estado da Educação, no uso das atribuições legais, e tendo em vista o que dispõe o Decreto n.º 7499, de 21 de dezembro de 1990, resolve;

TORNAR PÚBLICO:1. O presente Edital que estabelece normas e procedimentos para o Concurso de Remoção para Professores do Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo. 9. A escolha de vagas será feita através da indicação, pelo candidato, no Formulário de Inscrição eletrônico, de 01 (um) a 10 (dez) estabelecimentos de ensino, relacionados em ordem decrescente de prioridade.9.1 A indicação adicional da 11ª (décima primeira) opção refere-se a qualquer estabelecimento de ensino do município pretendido, se houver vaga.9.2 Os professores lotados no município, ao se inscreverem, deverão obrigatoriamente preencher a 11ª (décima primeira) opção.

<http://www.grhs.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em 17/07/2011

diversas, já aconteceu o absurdo de professores que residem aqui passarem pelo processo do PSS e vão trabalhar em Guarapuava, sabemos que nossa sugestão esbarra na burocracia do estado e quem paga com isso? A escola, os alunos, a comunidade escolar. Vejo que essa é uma questão fundamental a ser resolvida e que seria de caráter urgente, a política pública para a educação do campo. Já foi discutido um monte, já foi escrito, esta nos documentos, mas não foi colocado em prática e nós estamos sofrendo com isso, um exemplo aconteceu no ano passado, no final do ano foi feito um levantamento éramos em 57 professores, os que moram aqui no local somente 7, 50 se deslocavam de Guarapuava, desses 50, mais ou menos 50% eram PSS e os demais com o padrão aqui, depois na sequência pediram transferência, remoção. Aí fica difícil administrar, porque o que acontece falando empiricamente, o aluno acaba se identificando com o professor que trabalha com ele e como ele percebe essa alta rotatividade ele não consegue estabelecer identificação com nenhum professor, os que conseguem fazer um trabalho diferenciado são os que estão há mais tempo aqui, aí você reclama da escola, dos alunos da comunidade mas às vezes é a própria estrutura que não funciona.

Questiono o diretor sobre qual seria a solução para atrair professores para a escola do campo.

Motivação para os professores, não acredito que a motivação financeira seja o melhor caminho, mas pode iniciar por aí, o transporte⁷⁴ diferenciado, porque o professor que trabalha a duas quadras de sua casa recebe a mesma coisa que o professor que trabalha aqui a 30 km, então o transporte poderia auxiliar, uma das reclamações é o custo para o deslocamento. Talvez mais cursos, mais horas atividade para o professor poder visitar as comunidades em busca de conhecimentos e possíveis alternativas para a melhora da educação, não sei, mas algo precisa ser feito com urgência senão a escola com a característica do campo vai ficar apenas no papel.

As limitações encontradas são evidentes em todas as escolas do campo, a dificuldade de suprir o quadro profissional, a dificuldade de acesso, a

⁷⁴ **SEÇÃO III – DO AUXÍLIO TRANSPORTE**

Art. 26. Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas receberão auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/> Acesso em 19/07/2011

remuneração igualitária para todo quadro, isso torna o trabalho no campo mais limitado e enfraquecido.

Em entrevista com cinco professoras, três que residem na colônia Vitória e duas em Guarapuava e se deslocam para lá, elas relatam um pouco do cotidiano do colégio: foi perguntado as duas professoras que residem em Guarapuava, quanto tempo estão trabalhando no colégio e por quê? As duas relatam que estão lá há seis anos, se identificam com o colégio, admiram os alunos especialmente em relação à disciplina, estão por opção, 'por amor'.

O questionou-se o em relação ao transporte, elas relataram que vem de carro, de carona, que os professores se reúnem e dividem o combustível, também que a alimentação é de responsabilidade de cada um, mas que mesmo assim vale a pena. As outras três professoras residem na colônia, a professora "A" trabalha lá há 13 anos, "B" a 9 anos, "C" a 8 anos, mesmo morando lá, há algum tempo não se sentem como moradoras do campo, não possuem vínculo com a terra, reconhecem que o que mantém a colônia é a agricultura, mas está nas mãos de poucos.

Em relação à escola do campo, as professoras relatam desconhecer o que é uma escola do campo, e confessam ter um pouco de resistência por não saberem o que é, e quais as modificações que essa nomenclatura vai trazer, não se sentem preparadas para trabalhar.

Quando a responsável pela coordenação do núcleo esteve na escola a discussão foi pouco esclarecedora por falta de tempo e porque existe na escola professoras casadas com alemães proprietárias de grandes propriedades que discordam e sentem-se inseguras em relação aos movimentos sociais que estão por trás das escolas do campo, dizem não entender a proposta e nem o que está por trás de toda essa mudança e questionam: É interesse de quem transformar esse colégio em colégio do campo? (Professora B)

Não sabem também porque o colégio é do campo, pois ele não é tratado como escola do campo e essa realidade não é a realidade do colégio embora metade dos alunos venha do campo.

Relatam que os alunos também não aceitam e não se sentem como sujeitos do campo, sentem vergonha porque trabalham para grandes proprietários, pois os pequenos proprietários que frequentam o colégio são os

alunos do Quilombo Paiol de Telhas. As professoras relatam que os alunos não sabem que fazem parte do colégio do campo, que em nenhum momento foi discutido sobre isso.

Quando pergunta-se a respeito dos alunos, as professoras relatam que eles não têm identidade, não possuem um objetivo de vida, a condição sócio econômica é baixíssima, e graças a essa condição acabam se envolvendo com alcoolismo e drogas, entrando no mundo da criminalidade, emprego tem na cooperativa, mas eles não buscam a qualificação, até pela dificuldade financeira. As professoras acreditam que a falta de estrutura familiar é um dos agravantes para reforçar essa situação, em uma turma de 7ª série de 46 alunos, apenas 7 têm família constituída por pai e mãe, os demais moram com parentes, muitos pais saem para trabalhar fora da cidade deixando os filhos com familiares, relatam que a desistência é grande, meninas se casam e não veem na escolarização importância, gravidez na adolescência, em muitos casos meninas solteiras que pela vergonha acabam desistindo, entre outros fatores como distância, desânimo, etc.

Outra preocupação elencada é a disputa que existe entre “brasileiros” e “alemães”, os grupos não se aceitam, existe muita discriminação, sobre a vila dos brasileiros, as professoras relatam, ainda que de maneira informal, que a vila foi constituída quando dois alemães revoltados por conta da falência financeira resolveram lotear e vender suas terras para os funcionários da cooperativa, pois a intenção do grupo imigrante era não permitir que pessoas que não fossem descendentes dos pioneiros alemães residissem na colônia⁷⁵.

Hoje o que se percebe é que quem reside, nesse lugar, é uma camada sobrando da industrialização e do crescimento do agronegócio da cooperativa, não tem espaço para eles naquela sociedade, e para os educadores esse é um agravante significativo.

Quando questionados a respeito de como trabalhar em sala de aula, que material usar relatam:

[...] utilizo o livro didático como um recurso, pois os alunos não têm muito acesso a meio de informações e o livro se torna útil, o problema é que querem que a gente trabalhe de maneira

⁷⁵Não há nenhuma comprovação que essa versão seja verdadeira, mas de forma geral é a explicação que circula nas vilas e na cidade.

diferente, contudo o livro didático é o mesmo da escola urbana, até porque não temos escolha, quando o livro vem para escolhermos ele já foi escolhido, existe uma eleição, a nós só cabe escolher entre as opções já escolhida. Talvez no centro de Curitiba seja utilizado o mesmo livro didático trabalhado daqui. (Prof. "C").

As professoras acreditam que hoje:

[...] o colégio está dentro de um espaço todo voltado ao agronegócio, e se não for feito um estudo, uma fundamentação do que é escola do campo, essa proposta nunca vai acontecer mesmo que apareça bonita no papel, precisa ser uma mudança de paradigma, enquanto esse não for quebrado nada vai acontecer. (Prof.^a A)

Existe uma preocupação dos professores referente à questão cultural racial. Embora, muitas vezes camuflada ela é muito presente no cotidiano desse colégio, outra questão significativa é a distância existente entre os educadores e a proposta de uma educação no e do campo. Segundo Caldart (2002, p. 129 a 133), para ser educador do campo existem características essenciais são elas:

1. Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos;
2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos;
3. Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo;
4. Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo;
5. Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo à educação;
6. Promover o debate sobre a educação entre os diversos sujeitos do campo;
7. Aprender a ajudar no cultivo da Pedagogia do Cuidado com a Terra;
8. Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo;
9. Ocupar-se da escola do campo como lugar de formação dos sujeitos do campo;
10. Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Surge aí a grande preocupação de como oferecer aquilo que não se tem? Como os professores vão trabalhar com concepções que desconhecem? Observou-se que nenhum projeto que não seja construído no coletivo pode dar

certo, não por resistência, mas pelo simples fato de não fazer parte desse contexto, ou seja pela falta de identificação com a proposta apresentada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A revolução e a escola devem agir paralelamente”,
porque a escola é a arma ideológica da revolução”.*
(Pistrak)

O estudo que ora se apresenta teve seu início a partir de uma inquietação desenvolvida no decorrer do trabalho como pedagoga de um colégio que assumiu uma designação de colégio do campo, sem ter essa identificação, e sem mesmo saber por que passou a ser uma escola do campo. A partir dessa inquietação, buscou-se informações em outros colégios, que também partilham da mesma nomenclatura, para que pudesse conhecer e investigar como ocorrem as dinâmicas escolares. Nesse sentido, diversas questões emergiram e, após transformá-las em perguntas de pesquisa, o resultado configurou-se no presente texto.

Os colégios escolhidos como fonte de pesquisa estão localizados no Estado do Paraná, um no município de Rio Bonito do Iguaçu e outro no município de Guarapuava. O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (Rio Bonito do Iguaçu) nasceu da luta dos trabalhadores sem terra por uma educação de qualidade para as crianças que residem no maior assentamento da América Latina. O Colégio Estadual D. Pedro I (Guarapuava), por sua vez, nasceu da necessidade de dar aos filhos dos operários que residem no distrito, uma continuidade a seus estudos sem sair da localidade onde moram. Ambos atendem sujeitos que vem do campo, porém com características bastantes peculiares.

Para entender esse processo, no segundo capítulo foi realizada uma pesquisa bibliográfica em relação às discussões que vem ao longo dos anos permeando a educação do campo. O recorte proposto foi os anos de 1980, por ser um marco nas discussões e lutas em relação à educação do campo.

O debate acerca da Educação do Campo vem sendo realizado há mais de três décadas no Brasil. As reflexões e mobilizações realizadas surgiram de certa forma, a partir dos movimentos sociais do campo, em especial o MST. Todavia, outras organizações também se colocaram para contribuir com esta discussão que visa reverter o quadro de calamidade em que se encontrava a

educação no meio rural brasileiro. Diante disso, muitos avanços foram conquistados depois de uma profunda luta social por parte dos movimentos sociais e dos educadores/as do campo.

A educação do campo pode ser considerada, nesta primeira década do século XXI, como uma área da educação preocupada com as demandas provenientes do campo. Por pressão dos movimentos sociais, seu surgimento se efetiva a partir da década de 1990, quando as produções científicas sobre as experiências de educação do MST e de outros movimentos sociais do campo produzem novas formas pedagógicas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem, destinado aos trabalhadores rurais, tornando-se um contraponto ao modelo de educação rural vigente, voltado para atender escolas rurais isoladas com pedagogias tradicionais as quais não respeitam os camponeses.

É possível afirmar que a educação do campo deveria possuir características diferentes da pedagogia burguesa. Neste sentido, percebe-se que as contradições permeiam o fenômeno e nos impõe uma série de desafios. O mesmo Estado que encampa as demandas dos movimentos populares e as materializa na forma de políticas públicas tem por função precípua manter as condições, inclusive políticas sociais adequadas para a manutenção das relações de produção.

É um processo lento e longo; os primeiros passos estão sendo anunciados na prática pedagógica e na política pública, quando as secretarias estaduais e municipais envolvem-se na reflexão sobre Educação do Campo; quando os diretores e os professores participam de tais seminários. A mudança paradigmática na Educação do Campo está acontecendo em dois movimentos interligados: a dinamização das reflexões no âmbito da gestão das políticas públicas, envolvendo Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação e a dinamização das relações sociais na prática pedagógica, quando os professores são motivados a conhecer as propostas pedagógicas pensadas nos movimentos sociais e quando participam dos eventos que reúnem Estado e as organizações e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 122).

O colégio voltado para os sujeitos do campo deveria seguir uma concepção que estivesse vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que

não se limitaria ao espaço geográfico, mas aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos.

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. (BRASIL, 2005, p.41)

No Estado do Paraná, a realização do curso de Especialização em Educação do Campo, em 2005 proporcionou o fortalecimento de uma política nacional de Educação do Campo. Para a concretização dessa proposta, participaram a Universidade Federal do Paraná, a Superintendência Regional do Incra, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, formada por movimentos sociais, sindicais, organizações não governamentais e instituições que atuam no campo, juntamente com as prefeituras municipais de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Candói.

O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, fonte de pesquisa surgiu dentro dos movimentos sociais, cuja mantenedora é a Secretaria de Estado. O colégio possui um diferencial em relação aos demais, possui uma proposta que vai em direção à emancipação do sujeito, tendo como eixo central a questão da mudança, da história, da luta, do trabalho, articulados à apropriação do conhecimento historicamente produzido. As discussões e ações sobre essas questões são incorporadas de forma consciente e coletiva ainda que por forças maiores, para que essa avance na direção da emancipação humana. O colégio trabalha com os ciclos de formação humana, avaliação diferenciada, classe intermediária, e diversos projetos voltados aos educando que residem no campo com objetivo de propiciar uma educação de qualidade e significativa.

O Colégio Estadual D. Pedro I, cuja localização deu a ele o título de colégio do campo a partir de 2009. Os sujeitos que lá residem e trabalham encontram-se confusos com a verdadeira identidade do colégio, existem diversos empecilhos e dúvidas para que a proposta possa ser concretizada,

durante a pesquisa, em diversos momentos, notou-se por parte dos dirigentes e educadores algumas insatisfações referentes à concretização de uma proposta voltada para o campo, como eles não têm o conhecimento do objetivo real de toda essa mudança, pois ela ainda está apenas no âmbito documental, conclui-se que a escola do campo não é constituída somente a partir da história oficial, mas é feita pelos sujeitos individuais e coletivos incluindo os movimentos sociais que têm debatido e lutado por essa escola. Isto significa que a construção da escola deve ser compreendida no embate entre as políticas públicas educacionais, as lutas das organizações sociais e, ainda as formas pelas quais os professores e professoras agem sobre as orientações, constituindo formas de compreender a escola, seu sentido e seu trabalho.

Os colégios possuem a mesma designação, porém com particularidades bastante específicas, embora a distância que existe entre os dois os problemas apenas se repetem, a baixo elencaremos essas diferenças e semelhanças.

O Colégio Estadual Iracy Salete Strozak, encontra resistência em colocar em pratica sua proposta por parte do governo do Estado, porém, todos os problemas são levados à comunidades, discutidos debatidos e quando acreditam na proposta lutam junto ao Estado para essa ser legitimada. Encontram também dificuldades e limitações devido à sua localização. O transporte escolar, em período de chuva é dificultado pelas estradas de chão se torna impossível, levando os alunos a perderam muitos dias letivos. Os professores e funcionários também tem dificuldade de acesso, pois 99% dos profissionais moram distantes do colégio, estes usam o transporte dedicado aos alunos, mas com o mau tempo acabam ficando pelo caminho.

Os professores ainda possuem uma visão, e valores tradicionais bastante expressivos encontrando dificuldade para trabalhar com a educação no campo, especialmente nesse colégio por possuir vínculo com os movimentos sociais. Atualmente, para se trabalhar lá é necessário assinar um documento se comprometendo com a proposta pedagógica, isso diminui, mas, não acaba com o preconceito e as barreiras postas previamente.

A questão da avaliação na estrutura da qual ela é desenvolvida é uma particularidade desse colégio, não o processo avaliativo em suas maneiras e critérios, mas sim em relação ao resultado final, pois é o primeiro colégio

estadual a trabalhar com a avaliação por parecer descritivo, esse é um avanço em relação ao resultado, pois passa do processo quantitativo, para o qualitativo, contudo o tempo que o professores dispõe para hora atividade é o mesmo em todo Estado, alguns professores questionam e reclamam dessa condição,

[...] hoje temos 20% de hora atividade, aí para escrever sobre alguém como avaliação é uma responsabilidade grande, o que a gente escreve é o que vai determinar se você vai a frente ou fica, daí se você pensar o tempo para escrever isso é muito pouco, teria que ser no mínimo 40% ou 50% de hora atividade, tempo para preparar aula e fazer os pareceres. (Profº C)

Durante a entrevista o professor B, relatou uma contradição dentro da própria proposta avaliativa praticada no colégio, pois, este afirma: “Em relação ao parecer não posso falar, pois dou aulas no magistério e para eles o sistema é por notas, o que vejo é pela experiência da minha esposa que trabalhou aqui ano passado, que essa seja uma forma produtiva”. Ele até acredita na proposta, mas no curso proporcionado pelo colégio para formar professores o padrão usado é a nota, percebe-se aí uma grande contradição entre a prática exigida dos professores e a prática ministrada no curso que forma professores, contudo a nota é exclusiva do curso de magistério. No ensino fundamental e no médio é o parecer. O curso de magistério, segundo o Estado, é um curso técnico e não pode ser modificado em sua estrutura, essa ainda é uma luta a ser conquistada pelo colégio.

A proposta dos ciclos e a classe intermediária também encontram no coletivo opiniões diversificadas, alguns acreditam na proposta e lutam para que ela de certo, outros encontram limitadores como a maturidade dos alunos, a disponibilidade e vontade demonstrada pelos educandos. Por outro lado a maneira com que o colégio trabalha desenvolve nos alunos o senso crítico, autonomia e participação como explica a diretora: “a forma de organização os alunos, pois eles dizem coisas que em outras escolas não teriam coragem de se expressar. Tal fato é analisado por ela como sendo fruto de uma proposta educativa.”

Um fato preocupante é em relação as tradições presentes no campo no que diz respeito à mulher, o índice de desistência por conta do casamento,

ciúmes do parceiro, gravidez na adolescência e a concepção que mulher não precisa estudar é um fato relevante e de difícil reversão pela forte raiz cultural existente.

O Colégio D. Pedro I enfrenta dificuldades em relação ao sentimento de pertença dos alunos em relação ao campo, pois, muitos não conhecem a proposta e vêem o campo como um lugar de atraso, para muitos a terra é sinônimo de patrão, trabalho, vida sofrida, submissão e não de propriedade.

Os professores encontram empecilhos para chegar ao colégio, pois o transporte é responsabilidade de cada um tornando-se um ônus a mais por estar situado fora do município. Existe uma resistência criada por eles para efetivação da proposta, os professores desconhecem, e quando têm capacitações ou cursos realizados no próprio colégio eles resistem de forma calorosa na mudança, alegando insegurança, medo, desconhecimento. Enquanto a proposta não for defendida pelo coletivo de educadores, dificilmente a comunidade vai entender, aceitar e vestir a camisa para que o colégio seja efetivamente do/ no campo.

A questão da discriminação étnica racial é presente no cotidiano escolar sendo esse fator de preocupação pelo coletivo, pois dois povos disputam um espaço constantemente e a revolta dos povos menos favorecidos, nesse caso, os alunos do colégio, têm gerado revolta e constantes problemas.

Os colégios possuem particularidades, porém existem situações que estão presentes no cotidiano dos mesmos a forma de contrato apresentada pelo Estado dificulta a permanência de professores, uma vez que professores PSS possuem seu contrato por um ano, precisando passar pela seleção anualmente, mudando assim o local de trabalho, se para as escolas que se situam no meio urbano esse é um problema, para as que estão localizadas no campo o problema se amplia pela dificuldade de acesso, a rotatividade de professores é grande não tendo como dar continuidade ao trabalho.

Muitos alunos, dos dois colégios, buscam na educação uma maneira de mudar de vida, querem sair do campo em busca de uma situação por eles idealizada, de que “na cidade os recursos são melhores e as condições de trabalho também.”

A indisciplina relatada pela equipe pedagógica ou por professores, parece se repetir nas escolas, contudo esse tipo de comportamento tem

atingido um contexto geral, quer urbano, quer do campo, quer em instituições públicas, quer privada. Segundo Freitas, in Garcia

Os casos de indisciplina escolar têm se mostrado um problema de responsabilidade de toda a comunidade escolar. É de extrema importância a atenção que deve ser dada a essa questão, pois percebe-se um avanço em todas as séries/anos das escolas públicas e privadas. É necessário buscar alternativas válidas para combater a indisciplina em todos os ambientes escolares. Este processo, que requer meses ou mesmo anos de trabalho coletivo, deverá incorporar a criação de grupos de trabalho responsáveis por avaliar, planejar e desencadear determinadas mudanças e avanços na escola (1999, p.103.)

Os colégios são utilizados pelos alunos como forma de refúgio e fuga, o colégio é utilizado como ponto de encontro uma vez que os alunos residem longe, esse espaço é utilizado também para a socialização dos educandos, é onde encontram amigos, paqueras e saem da rotina, muitos alunos também vão para o colégio para fugir dos trabalhos domésticos ou ajuda aos pais na lavoura.

Para finalizar, consideramos que nem a pesquisa, nem a educação, nem a escola mudam radicalmente por si só a realidade. Somente a intervenção concreta, pode contribuir na elucidação de escolhas, possibilitando uma alteração qualitativa na realidade dos sujeitos. Esse trabalho busca compreender como se concretiza uma educação e uma escola comprometidas com a classe trabalhadora, na direção da emancipação da humanidade e libertadas do jugo do trabalho alienado e assalariado, voltadas especificamente para os sujeitos que moram no campo e de lá tiram seu sustento, contudo, entende-se que as mudanças não começam e nem terminam aqui, pois as respostas às questões se darão coletivamente por meio da intervenção na realidade escolar.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

_____.M. G; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____.M. G. e FERNANDES, B. M. (1999). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

BRANDÃO, C. R. **Concepções e experiências de educação popular**. Cadernos do Cedes, São Paulo, n.1, p. 5-34, 1980.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: 1988.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC, Brasília, 1993.

_____.MEC. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório, versão preliminar, Brasília, 1995.

_____.**Parecer nº 36/2001 e Resolução nº1/2002** do Conselho Nacional de Educação). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. MEC/CNE. **Lei nº. 9394/96** (20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Editora do Brasil, 2006.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2002.

_____. CÂMARA dos deputados. **Uma escola para a inclusão social**. Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura, 2003.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003.

_____. Cad. 4. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002. MEC. Grupo de Trabalho Permanente. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004

_____. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: MEC. Fevereiro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/ MEC, 2006.

_____. MEC/SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad, Brasília, 2007.

_____. **Parecer nº 3/2008** do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

_____. **Lei 11947/09 | Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola

aos alunos da educação básica; www.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09. Acesso em 14/09/2011

_____. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre **a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União. 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 05/10/ 2011.

BONAMIGO, C. A. **Pedagogias que brotam da Terra**: Um Estudo sobre praticas educativas do Campo. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. 2007. Orientadora: Profª Dra Marlene Ribeiro.

BORGES; L. F. P. e MAZZUCO. N. G. (org) **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo. Xamã: 2009.
<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/suze2.pdf>. Acesso em 12/01/2012

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. Estud. av. vol.15 n.43. São Paulo. Sept/Dec. 2001.
<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 18/12/2011

_____. R. S. (org). **Como se formam os sujeitos do campo**: idosos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

_____. R. S. **Educação em Movimento**. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis, Vozes, 1997. 180 p.

_____. R. S. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. Estud. av. vol.15 nº.43. São Paulo. Sept./Dec. 2001.
www.scielo.br/scielo.php?script=sci...pid...40142001000300016. Acesso em 10/07/2011

_____. R. S. **Sobre a Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

COLÉGIO ESTADUAL D.PEDRO I. Ensino Fundamental e Médio. **Projeto Político Pedagógico**. Colônia Vitória; Distrito de Entre Rios: Guarapuava, 2009

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal. **Projeto Político Pedagógico**. Assentamento Marcos Freire: Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba: Banco Lar Brasileiro S.A., 1971.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S, CERIOLI, P. R, KOLLING, E. J. (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, 4)

_____, B. M., MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Cad. 5. Brasília: 2004.

FERNANDES, R. C; LEITE, I. B. **Fronteiras territoriais e questões teóricas: a antropologia como marco**. In: Boletim Informativo NUER / Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas – v. 3, n. 3 – Florianópolis/UFSC, 2006.

FISCHER, N. B. O educativo nas lutas populares. Revista de Educação AEC, São Paulo, n.61, jul., p. 39-44, set. 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.G. In. **Educação do Campo**. Reflexões e Perspectivas. Munarim, A; Beltrame, S; Conte, S.F; Peixer. Z.I;(orgs.).Florianópolis: Insular, 2010.

GARCIA, J. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, Nº95, p. 101-108, Jan/abr, 1999.

Gohn. M. da G. In. Almeida. M.L.P; Jezine, E. (orgs). **Educação e Movimentos Sociais**: Novos Olhares. Campinas. S.P: Editora Alínea, 2010. 2ª Ed.

GONÇALVES, N. W. **Estado e Agricultura no Brasil**: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980. São Paulo: HUCITEC, 1997.

GRZYBOWSKI, C. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: Stédile (org.) Reforma Agrária Hoje, Porto Alegre, Ed. Da Universidade, UFRGS, 1994.

História da Colônia de Entre Rios. www.agraria.com.br/. Acesso em 20/03/2011.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.(orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar** - experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARTINS, J. de S. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

_____, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX. K; ENGELS, F., **A ideologia Alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach**. Tradução Sílvio Donizete Chagas, São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1982.

MUNARIM, A. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. Caxambu/MG, ANPED, 2005.

_____, A. In. **Educação do Campo**. Desafios Teóricos e Práticos. Vendramini. C. R; Florianópolis: Insular, 2009.

PAIVA, V. Introdução. In: (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: CAMP, 2001.

_____. BEATRICI, R. F. **Sistematização de experiências de trabalho popular**. Ronda Alta: FUNDEP, 2007. (Cadernos Práticas Educativas Populares, 1).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **PARECER CEE/CEB N.º 1011/10**. APROVADO EM 06/10/10. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de

Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo

_____.PARECER CEE/CEB N.º 117/10, PROCESSO N.º 1010/09. APROVADO EM 11/02/10. Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Colégio Estadual Iracy Salete Strozak.

_____.SEED. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: 1990.

PIETROSKI, C. J. **Parecer Descritivo como avaliação escolar**: uma prática da Escola Itinerante. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: ITERRA/UERGS, 2006. Trabalho orientado pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. PREDES. Rosa (org). Serviço Social: temas em debate. Maceió: Edufal, 2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

_____; D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. do S. **Educação básica do campo**: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito à diferenças. In: Uma escola para a inclusão social. Câmara dos Deputados- Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, 2003

_____, M. do S. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA, 2006. p. 60-93.

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/096.pdf>
pdf acesso em 06/04/2011

SOUZA, J. F. de. **Educação popular e movimentos sociais no Brasil**. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Educação popular e movimentos sociais. Lisboa: EDUCA 2007.

SOUZA. M. A. de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____.M. A. de. **Educação e Movimentos Sociais**. Eccos: Revista Científica. Vol.1. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009.

STEIN, M. N . **O Oitavo Dia: Produção de Sentidos Identitários na Colônia Entre Rios** . PR (segunda metade do século XX).(Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de História, Florianópolis, 2008.

STUART, H. **Notas sobre a desconstrução do popular: cultura e identidade**. In: *a diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. Parte 3.

UNESCO, BANCO MUNDIAL E OUTROS. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien/Tailândia. 05 a 09/03/1990.

PAIVA. G. A. G. **Evolução das Despesas com Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior no Governo Requião (2003-2006)**. CASCAVEL, 2010.

VEIGA, J. E. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola. Campinas: Papirus, 1995.

_____, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VENDRAMINI, C. R. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VILLA VERDE, V. Territórios, ruralidade e desenvolvimento. Curitiba: IPARDES, 2004. (Primeira versão, 1). <http://www.ipardes.gov.br/> Acesso em 10/12/2011.